DOCUMENT RESUME

ED 207 337 FL 012 529

AUTHOR Gendron, Jean-Denis, Ed.; Vigneault, Richard, Ed.
TITLE Les mecanismes psychologiques sous-jacents a l'apprentissage d'une langue seconde (The Psychological Mechanisms Related to the Learning of a Second Language). Publication B-99.
INSTITUTION Laval Univ., Quebec (Quebec). International Center for Research on Bilingualism.
PUB DATE 81
NOTE 90p.; Report of the Colloquium on the Underlying Psychological Mechanisms in Learning a Second Language, Congress of the French-Canadian Association for the Advancement of Science (48th, Laval University, Quebec, May 15-17, 1980).
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC04 Plus Postage.
DESCRIPTORS Adult Education; Bilingual Students; Cultural Context; *Culture Contact; Ethnic Relations; *Language Attitudes; Language Proficiency; Language Skills; Language Usage; *Mnemonics; Motivation; Predictor Variables; *Psychological Characteristics; *Second Language Learning; *Social Characteristics; Study Skills; Vocabulary Skills

ABSTRACT

Articles include: (1) "Variables psychologiques et sociales reliees a l'apprentissage d'une langue seconde par l'immigrant adulte en situation scolaire" (Psychological and Social Variables Related to the Learning of a Second Language by the Adult Immigrant in the Academic Situation) by A. d'Anglejan and C. Renaud, (2) "Les contacts inter-ethniques: qu'est-ce qui les rend efficaces?" (The Inter-Ethnic Contacts: What Makes Them Effective?) by J. F. Hamers and D. Deshaies, (3) "Pourquoi apprendre une langue seconde: le role de l'appartenance ethnique" (Why Learn a Second Language: The Role of the Ethnic Concern) by R. Clement and S. Marchildon, (4) "Attitudes face au comportement langagier a Montreal" (Attitudes toward Language Behavior in Montreal) by R. Y. Bourhis and F. Genesee, and (5) "Les techniques mnemoniques liees a l'apprentissage des langues" (The Mnemonic Techniques Associated with the Learning of Languages) by A. Desrochers. In each empirical study one or more measures were employed. The measures provide information on level of language ability, attitudes toward the second language and its speakers, degree and quality of motivation to learn the second language, and study techniques for the acquisition and retention of a second language. (JK)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED207337

Compte-rendu du colloque sur

Les mécanismes psychologiques sous-jacents à l'apprentissage d'une langue seconde

organisé par le CIRB le 16 mai 1980
dans le cadre du 48e congrès
de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS)
tenu à l'Université Laval du 15 au 17 mai 1980

Actes présentés par

Jean-Denis Gendron et Richard Vigneault

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

ICRB

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official NIE position or policy.

Publication B-99

1981
Centre international de recherche sur le bilinguisme
International Center for Research on Bilinguism
Québec

Le Centre international de recherche sur le bilinguisme est un organisme de recherche universitaire qui reçoit une subvention de soutien du ministère de l'Éducation du Québec et une contribution du Secrétariat d'État du Canada pour son programme de publication.

The International Center for Research on Bilingualism is a university research institution which receives a supporting grant from the Department of Education of Quebec and a contribution from the Secretary of State of Canada for its publication programme.

© 1981 CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME
Tous droits réservés. Imprimé au Canada
Dépôt légal (Québec): 1er trimestre 1981

TABLE DES MATIÈRES

Variables psychologiques et sociales reliées à l'apprentissage d'une langue seconde par l'immigrant adulte en situation scolaire
Alison d'Anglejan et Claude Renaud 1

Les contacts inter-ethniques : qu'est-ce qui les rend efficaces ?
Josiane F. Hamers et Denise Deshaies 15

Pourquoi apprendre une langue seconde : le rôle de l'appartenance ethnique
Richard Clément et Solange Marchildon 29

Attitudes face au comportement langagier à Montréal
Richard Y. Bourhis et Fred Genesee 47

Les techniques mnémoniques liées à l'apprentissage des langues
Alain Desrochers 57

COLLABORATEURS

Alison d'Anglejan
Faculté des Sciences de l'Éducation
Université de Montréal

Richard Y. Bourhis
Département de Psychologie
Université McMaster (Hamilton)

Richard Clément
École de Psychologie
Université d'Ottawa

Denise Desbaies
Centre international de recherche sur le bilinguisme
Université Laval (Québec)

Alain Desrochers
Département de Psychologie
Université Carleton (Ottawa)

Fred Genesee
Département de Psychologie
Université McGill (Montréal)

Josiane Hamers
Centre international de recherche sur le bilinguisme
Université Laval (Québec)

Solange Marchildon
Collège universitaire de Saint-Boniface
Saint-Boniface, Manitoba

Claude Renaud
Département de Psychologie
Université du Québec à Montréal

PRÉFACE

Ce volume reproduit les communications qui ont été données lors d'un colloque portant sur les bases psychologiques de l'apprentissage d'une langue seconde, dans le cadre de la réunion de l'ACFAS, du 15 au 17 mai 1980. L'approche psychologique en didactique des langues secondes a surtout été développée au Canada, notamment depuis les travaux de Lambert (sur le bilinguisme et l'éducation bilingue), de Lambert et Gardner (sur les aspects socio-psychologiques, en particulier le rôle des attitudes et des motivations) et de Paivio (sur les mécanismes mnémoniques en langue seconde) pour ne citer que les trois psychologues canadiens les plus chevronnés et les plus reconnus dans le domaine. Cette approche a donné lieu à d'abondantes études dont beaucoup au Québec, terrain de recherche particulièrement propice à l'étude de ces problèmes; elle a aussi éveillé l'intérêt de nombreux chercheurs québécois et franco-canadiens pour ces problèmes.

Dans le présent colloque, nous avons tenté de réunir certains travaux de chercheurs canadiens-français, travaux effectués dans la tradition de recherche canadienne, mais qui s'adressent plus particulièrement au Canada français. Sans avoir la prétention d'être exhaustif — nul ne peut l'être dans un colloque de quelques heures — nous avons quand même pu réunir plusieurs travaux de recherche portant sur les mécanismes psychologiques pertinents à l'apprentissage d'une langue seconde. Nous croyons présenter au lecteur un éventail intéressant des diverses recherches entreprises au Québec et en Ontario, suffisamment diversifiées pour lui permettre de prendre connaissance du type d'orientation que prend la recherche canadienne-française dans ce domaine. Le présent volume permettra au lecteur, non seulement de prendre conscience de la diversité des mécanismes psychologiques mis en jeu lors de l'apprentissage d'une langue seconde, mais aussi de l'originalité et de la qualité de la recherche effectuée dans ce domaine par des chercheurs franco-canadiens dont l'apport scientifique devient de plus en plus évident.

Josiane F. Hamers

VARIABLES PSYCHOLOGIQUES ET SOCIALES RELIÉES À L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE PAR L'IMMIGRANT ADULTE EN SITUATION SCOLAIRE[1]

Alison d'Anglejan
Claude Renaud

L'apprentissage de la langue du pays d'accueil est certainement un des prérequis de l'intégration harmonieuse de l'immigrant. Ainsi, dans plusieurs pays, on organise à l'intention des immigrants des cours de langue intensifs destinés à accélérer leur intégration tant sociale que professionnelle. Au Québec, le Ministère de l'Immigration offre, dans le cadre des Centres d'Orientation de la Formation des Immigrants (COFI), trente semaines de cours intensifs de français langue seconde à raison de trente heures par semaine. L'immigrant touche une subvention modeste qui lui permet de subsister sans travailler pendant cette période d'étude.

Comme les COFI accueillent des immigrants de tout âge, nationalité, langue et niveau de scolarité, il n'est pas étonnant que l'on trouve un degré considérable de variabilité au niveau de l'apprentissage. Au bout des trente semaines de cours, 15 à 25% (selon les périodes) des immigrants réussissent encore très mal à s'exprimer et présentent de sérieuses difficultés d'apprentissage, alors que d'autres obtiennent des résultats assez bons pendant cette même période.

La question des différences individuelles dans l'apprentissage d'une langue seconde a été étudiée de manière empirique par plusieurs chercheurs. Selon Carroll (1962), le degré de réussite varie en fonction de caractéristiques personnelles telles que l'aptitude, l'intelligence et la motivation ainsi que de variables externes à l'apprenant comme la pédagogie et le contexte d'apprentissage. Dans le même sens, Jakobovits (1970) assume que l'apprentissage d'une langue seconde relève d'un processus d'interaction entre des facteurs d'ordre pédagogique, individuel et socio-culturel. Dans les deux cas, ces modèles stipulent que le niveau d'apprentissage est tributaire d'un faisceau de variables intrinsèques et extrinsèques à l'apprenant. Ainsi, un grand nombre de recherches (voir entre autres Brown, 1973; Chastain, 1975; Gardner et Lambert, 1972; Naiman, Fröhlech et Stern, 1975; Schumann, 1978a) semblent démontrer que les caractéristiques individuelles de l'apprenant telles que l'intelligence, les attitudes et la motivation déterminent le niveau d'apprentissage de la langue seconde.

---

[1] Cette recherche a été effectuée dans le cadre d'une commandite de recherche à A. d'Anglejan.

Par ailleurs, Schumann (1978b) affirme que l'apprentissage d'une langue seconde est fonction du degré d'acculturation de l'apprenant. Selon lui, l'apprenant se situe sur un continuum allant de la proximité sociale et psychologique à la distance sociale et psychologique par rapport aux membres du groupe linguistique cible. Quoique le concept d'acculturation tel que proposé par Schumann (1978b) demeure jusqu'à présent intuitif, il y a cependant lieu de croire que certaines variables sociales impliquées dans le degré d'acculturation de l'apprenant dans une nouvelle société influencent le niveau d'apprentissage de la langue-cible.

En effet, une étude de Taylor et Simard (1975) analysant la possibilité d'interaction entre les membres de groupes ethniques différents vivant dans un même contexte social montre que le manque d'interaction entre les groupes est lié à des variables telles que l'importance de la préservation de l'identité culturelle, le manque d'aisance dans les normes sociales linguistiques et des attitudes négatives en général.

Schumann (1976) comparant le niveau d'apprentissage de l'anglais parmi six sujets immigrants aux États-Unis trouve que le sujet présentant le plus faible niveau d'apprentissage est celui vivant dans un état d'isolement social et culturel. Examinant les variables sociales et affectives responsables du degré d'acculturation de cet apprenant hispanophone, Schumann conclut que le faible développement de la langue seconde est engendré par la distance sociale et psychologique par rapport aux membres de la communauté-cible.

Dans une étude récente sur l'acquisition non-dirigée de la syntaxe allemande par des travailleurs migrants italiens et espagnols, Dittmar (1978) a analysé les rapports entre un ensemble de variables socio-linguistiques (contacts avec les allemands après le travail; âge au moment de l'émigration; durée du séjour) et l'apprentissage de l'allemand. La variable qui s'avère la plus liée au niveau de performance est celle des contacts avec des allemands pendant les heures de loisir.

En somme, les nombreuses recherches portant sur les différences individuelles dans l'apprentissage d'une langue seconde soulignent le lien entre des variables autant psychologiques que sociales et le degré d'apprentissage.

Dans la présente recherche, qui s'insère dans le cadre d'une étude plus large sur les difficultés d'apprentissage dans les COFI (voir d'Anglejan, Arseneault, Lortie et Renaud, 1978; Renaud, 1978), nous examinons l'importance d'un ensemble de variables psychologiques et sociales par rapport au rendement en français langue seconde.

MÉTHODOLOGIE

Échantillon

L'échantillon se compose d'immigrants adultes inscrits dans le programme régulier de français dans les COFI. Tous ont suivi un enseignement structuré de la langue seconde à raison de six heures par jour durant 30 semaines. Au moment de l'expérimentation, tous les sujets (*Ss*) avaient reçu entre 25 et 30 semaines de cours (soit 750-900 heures).

L'échantillon total comprend 391 *Ss* dont 225 femmes et 166 hommes. Cependant, à cause de données non disponibles pour certains *Ss*, la taille de l'échantillon a été réduite à 369 *Ss*. Les *Ss* ont été invités à participer à une recherche sur l'apprentissage d'une langue seconde et aucune discrimination n'a été faite quant à la compétence des *Ss*. L'âge des *Ss* varie entre 17 et 63 ans avec une moyenne de 31.66 (σ 9.52) pour l'ensemble de l'échantillon. Le nombre d'années de scolarité varie entre 0 et 20 ans pour une moyenne de 11.33 (σ 4.36).

Les *Ss* proviennent de tous les niveaux socio-économiques et représentent plus de 50 pays. Il s'agit donc d'une population très diversifiée tant au niveau socio-culturel que linguistique.

Les variables prédictives

- *The Progressive Matrices* (forme standard) de Raven (1960). Il s'agit d'une épreuve de raisonnement non verbal où le *S* doit déterminer une pièce manquante à partir d'indices présents dans la figure. Plusieurs recherches (voir Vernon, 1969; Witken et Berry, 1975) indiquent que cet instrument permet d'obtenir une mesure valable du développement intellectuel chez des populations culturellement diversifiées. Le test contient 60 problèmes répartis en cinq sections de 12 problèmes chacune. Chaque section possède un indice croissant de difficulté. Le temps maximum de passation est de 70 minutes et la cote globale est sur 60.

- *The Group Embedded Figure Test* (GEFT) de Witkin, Oltman, Raskin et Karp (1971). Des recherches antérieures (Bialystok et Fröhlich, 1978; De Fazio, 1973; Lefever et Ehri, 1976; Naiman *et al.*, 1975; Tucker, Hamayan et Genesee, 1976) suggèrent qu'il existe un rapport entre l'habileté requise pour résoudre ce test et l'aptitude à apprendre une langue seconde. Le GEFT est une mesure de la polarité « indépendance-dépendance du champ cognitif » adapté de la forme originale du *Embedded Figure Test* s'administrant individuellement. Des études comparatives trans-culturelles (Witkin et Berry, 1975) justifient l'utilisation de ce test auprès de populations culturellement disparates. Il s'agit d'une épreuve d'habileté perceptuelle et cognitive où le *S* doit trouver et tracer une forme géométrique simple voilée à l'intérieur d'une figure plus complexe. Le nombre de figures tracées correctement sur 18 possibilités constitue la cote globale du *S*.

- *Questionnaire socio-linguistique*. Un questionnaire socio-linguistique comportant 61 questions a été élaboré pour recueillir des informations concernant les caractéristiques démographiques de l'échantillon, l'environnement linguistique du sujet à l'extérieur du COFI, l'usage du français, les contacts avec les francophones, les attitudes envers la langue française, l'évaluation de la situation d'apprentissage et des méthodes d'enseignement. Le questionnaire a été administré sous la forme d'entrevue individuelle avec chaque sujet et prenait environ 30 minutes à compléter.

De façon à réduire systématiquement le nombre de variables prédictives à inclure dans nos analyses statistiques principales, une analyse factorielle (Winer, 1971) a été effectuée sur l'ensemble des résultats obtenus au questionnaire et aux tests de raisonnement non verbal (Raven) et de style cognitif (GEFT). Cette démarche a permis d'isoler neuf facteurs (variables prédictives) indépendants ou orthogonaux. Le tableau 1 présente la composition de chaque facteur tirée de l'analyse factorielle. Les facteurs 1, 2, 3, 4 et 5

comprennent chacun une variable alors que les facteurs 6, 7, 8 et 9 regroupent plusieurs items tirés du questionnaire socio-linguistique. Pour ces derniers facteurs, la somme de chaque item composant le facteur a été compilée pour déterminer le score global de chacun des facteurs prédictifs en question.

TABLEAU 1

Composition de chaque facteur obtenu à partir de l'analyse factorielle

Description des facteurs	*Item composant chaque facteur*
Facteur 1 MPR : raisonnement non verbal	
Facteur 2 GEFT: style cognitif	
Facteur 3 QUEST: scolarité	
Facteur 4 QUEST: âge	
Facteur 5 QUEST: analphabétisme	
Facteur 6 QUEST: compétence en anglais	Je parle l'anglais; je comprends l'anglais; je lis l'anglais; j'écris l'anglais.
Facteur 7 QUEST: anxiété dans la salle de classe	Je me sens à l'aise lorsque je parle en français; ça me gêne de répondre aux questions; j'ai peur que les autres étudiants se moquent de moi quand je parle en français; je deviens nerveux(se) et confus(e) lorsque je parle en français; j'ai l'impression que les autres étudiants parlent mieux le français que moi.
Facteur 8 QUEST: usage du français	Usage du français dans les circonstances suivantes (...); Évaluez l'usage que vous faites du français dans les endroits suivants : à la maison, à l'extérieur.
Facteur 9 QUEST: contacts avec les francophones	Avez-vous des contacts personnels avec des francophones à l'extérieur du C.O.F.I.; avez-vous déjà été invité chez un québécois francophone; avez-vous déjà invité un québécois francophone chez-vous ?

Les mesures critères

— *Test de rendement en français du Ministère de l'Immigration du Québec.* (MIQ). Les résultats à cette épreuve administrée par le MIQ entre la 25ème et le 30ème semaine de cours ont été mis à notre disposition. Ce test standardisé comporte quatre mesures distinctes de la compétence en français dont la compréhension orale et écrite et l'expression orale et écrite. Le score global est sur 100 points.

— *Évaluation des professeurs.* Comme les tests à points discrets faisant appel à des aptitudes de type « scolaire » peuvent poser des problèmes à l'étudiant peu scolarisé, nous avons jugé bon d'ajouter une deuxième mesure critère, soit l'évaluation de trois professeurs ayant connu l'étudiant pendant ses 30 semaines de cours. Les expérimentateurs ont rencontré individuellement chaque professeur et lui ont demandé de situer l'étudiant dans l'une des catégories suivantes : irrécupérable, faible, moyenne ou forte. Dans les cas où il y avait désaccord entre les professeurs, l'expérimentateur référait au niveau d'apprentissage dans lequel l'étudiant avait été classé par le COFI.

Il convient de mentionner qu'un coefficient de corrélation calculé pour vérifier l'interdépendance de ces deux paramètres (le test de rendement et l'évaluation globale des professeurs) s'est avéré hautement significatif ($r = .62$; $p < .001$). Ceci suggère qu'il y a peu de variation intra-individuelle dans la performance évaluée par les deux mesures critères.

Traitement des données

Les données ont été traitées par ordinateur au Centre de calcul de l'Université de Montréal. Les mesures de fréquence, les moyennes et les écarts-types ont été obtenus grâce au programme FREQUENCIES présenté dans Nie, Hull, Jenkins, Steinbrinner et Bent (1975). Les programmes FACTOR et REGRESSION (Nie *et al.*, 1975) et MANOVA (Cohen et Burns, 1977) ont été utilisés pour les analyses statistiques multivariées.

Procédure

L'expérimentation s'est déroulée durant l'été 1977. Tous les *Ss* ont été rencontrés dans les COFI durant les heures de classe. Trois assistants de recherche ayant subi un entraînement préalable se sont occupés de la passation des épreuves expérimentales. Les mesures prédictives ont été administrées à des petits groupes de 5 étudiants dans une salle réservée à cette fin. Les expérimentateurs ont varié aléatoirement l'ordre de présentation des épreuves. Dans certains cas, les expérimentateurs ont dû faire appel à des interprètes parlant la langue maternelle du *S* pour aider à l'administration des tests.

ANALYSE DES RÉSULTATS

L'analyse des résultats examine d'une part, l'impact de chacune des variables prédictives sélectionnées à partir de l'analyse factorielle sur le rendement global en français et d'autre part, la contribution respective de chacune des variables prédictives à la variance entre deux catégories de sujets — les forts et les faibles.

Étude de la relation entre les variables prédictives et le rendement global en français

Cette première analyse (présentée au tableau 2) utilise une méthode corrélationnelle de régression multiple (Bock, 1975). Cette technique permet d'examiner le degré de dépendance linéaire entre les variables prédictives et la mesure critère (le rendement en français). Les coefficients de détermination (R^2) expliquent la proportion de la variance dans le rendement attribuable à l'ensemble des variables prédictives selon l'ordre d'importance de chacune d'elles, alors que les coefficients de détermination pondérés indiquent la proportion de la variance dans le rendement expliquée par chacune des variables prédictives.

TABLEAU 2

Analyse de régression multiple des variables prédictives sur le rendement en français

Rang	*Variables prédictives*	*Coefficient de régression (R multiple)*	*Coefficient de détermination (R^2)*	*Coefficient de détermination pondéré*	*R simple*	*F*
1	Raisonnement non verbal	.4309	.1857	.1857	.43	88.68*
2	Scolarité	.4812	.2316	.0459	.41	23.20*
3	Age	.5135	.2637	.0321	-.35	16.87*
4	Usage du français	.5346	.2858	.0222	.14	11.95*
5	Style cognitif	.5411	.2927	.0069	.41	3.77
6	Anxiété dans la classe	.5433	.2952	.0025	-.14	1.34
7	Compétence en anglais	.5441	.2961	.0009	.18	.48
8	Contacts	.5442	.2962	.0001	.08	.05
9	Analphabétisme	.5443	.2962	.0000	-.12	.03

* $p < .01$.

Ainsi, on remarque au tableau 2 qu'environ 30% de la variation dans les résultats au *test de rendement en français* est expliquée par la régression linéaire pour l'ensemble des variables prédictives ($R^2 = .29$). Quoique chacune des variables prédictives est en relation significative ($p < .01$) avec le rendement comme l'indique le tableau 3, on note cependant que seulement quatre de ces variables ressortent comme des prédicteurs significatifs du rendement une fois que l'effet d'interaction entre les variables a été cumulé par l'équation de régression. Il s'avère que la capacité de raisonnement non verbal explique la plus grande proportion (environ 18%) de la variance dans le rendement. Cette variable s'avère donc la plus apte à prédire le rendement dans une langue seconde chez des immigrants adultes en situation scolaire. Viennent ensuite la scolarité (4%), l'âge (négativement) avec 3% et l'usage du français (2%). La contribution des autres variables à la variance expliquée demeure marginale.

TABLEAU 3

Analyse de la variance multivariée des résultats dans le rendement global en français pour les variables prédictives sélectionnées

Variables prédictives	*Source de variation*	*Degrés de liberté*	*Carré-moyen*	*F*
Raisonnement non verbal	régression	1	57599.72	88.68*
	résiduelle	389	649.51	
Scolarité	régression	2	35926.83	58.47*
	résiduelle	388	614.45	
Age	régression	3	27270.93	46.20*
	résiduelle	387	590.31	
Usage du français	régression	4	22168.80	38.62*
	résiduelle	386	574.06	
Style cognitif	régression	5	18165.23	31.87*
	résiduelle	385	569.96	
Anxiété dans la salle de classe	régression	6	15265.03	26.81*
	résiduelle	384	569.46	
Compétence en anglais	régression	7	13123.07	23.01*
	résiduelle	383	570.23	
Contacts avec les francophones	régression	8	11486.48	20.09*
	résiduelle	382	571.65	
Analphabétisme	régression	9	10212.00	17.82*
	résiduelle	381	573.10	

* $p < .01$

Analyse de la contribution respective de chacune des variables sélectionnées à la variance entre les deux groupes — forts et faibles

Pour cette deuxième analyse, nous avons subdivisé l'échantillon en deux groupes : a) les forts (FO) comprenant les étudiants des groupes fort et moyen tel qu'établis par les évaluations des enseignants et b) les faibles (FA) comprenant ceux des groupes faible et irrécupérable selon les évaluations des enseignants. Les FO sont ceux qui réussissent à apprendre le français et les FA, ceux qui éprouvent de sérieuses difficultés.

De façon à établir l'existence de différences significatives entre les deux groupes, nous avons effectué une analyse de la variance inter-groupes pour chacune des variables sélectionnées. Les tableaux 4 et 5 présentent respectivement les moyennes ou le pourcentage dans le cas d'une variable dichotomique pour chacune des variables selon chacun des groupes et, l'analyse de la variance inter-groupe pour chacune des variables sélectionnées.

TABLEAU 4

Moyennes ou pourcentage et écarts-types pour chacune des variables sélectionnées selon chacun des groupes

Variables	*Groupes*	*N*	*Moyennes*	*Écarts-types*	*Min/max*
Raisonnement non verbal	Faible	113	35.54	12.38	2/57
	Fort	278	45.00	9.18	12/60
Années de scolarité	Faible	113	8.88	4.94	0/20
	Fort	278	12.32	3.67	0/19
Age	Faible	113	37.27	11.06	17/63
	Fort	278	29.78	8.13	17/59
Usage du français	Faible	113	9.76	3.24	4/17
	Fort	278	10.56	3.09	4/17
Style cognitif	Faible	113	7.15	5.57	0/18
	Fort	278	11.37	5.38	0/18
Anxiété dans la salle de classe	Faible	113	8.85	3.48	5/19
	Fort	278	7.53	2.88	5/19
Compétence en anglais	Faible	113	7.31	4.10	4/16
	Fort	278	9.22	4.71	4/16
Contacts avec les francophones	Faible	113	2.99	1.77	1/07
	Fort	278	3.29	1.97	1/07
Nombre d'analphabètes	Faible	113	7.0		
	Fort	278	1.8		

On constate à la lecture du tableau 4 que les moyennes pour le nombre d'années de scolarité, l'usage du français, les contacts auprès des francophones, la compétence en anglais, le style cognitif et la capacité de raisonnement non verbal sont plus élevées pour le groupe FO que pour le groupe FA; alors que le groupe FA présente des moyennes supérieures à celles du groupe FO pour les variables d'anxiété dans la salle de classe, d'âge et pour le taux d'analphabétisme. Il semble donc que l'immigrant qui présente un niveau plus élevé de raisonnement non verbal, de scolarité, d'usage du français et un style cognitif « indépendant » bénéficie davantage d'un enseignement de type « scolaire » alors que l'âge et un niveau plus élevé d'anxiété dans la salle de classe augmentent la difficulté d'apprendre la langue seconde en situation scolaire.

En ce qui a trait à ces différences inter-groupes, les résultats présentés au tableau 5 révèlent qu'elles sont significatives ($p < .05$) pour l'ensemble des variables sélectionnées, sauf dans le cas des contacts auprès des francophones ($p < .17$). Sur la base de ces résultats, il convient maintenant d'établir de façon spécifique la contribution respective de chacune des variables caractérisant le plus les différences entre les deux groupes. La technique d'analyse de la variance multivariée permet en outre d'obtenir une estimation des variables qui contribuent le plus à la variance inter-groupes; cette analyse est présentée au tableau 6.

TABLEAU 5

Analyse de la variance inter-groupes pour chacune des variables sélectionnées

Variables prédictives	*Source de variation*	*Degrés de liberté*	*Carré-moyen*	*F*
Raisonnement non verbal	inter-groupes	1	7195.74	69.13*
	intra-groupes	389	104.10	
Scolarité	inter-groupes	1	952.98	57.36*
	intra-groupes	389	16.61	
Style congitif	inter-groupes	1	1433.26	48.51*
	intra-groupes	389	29.55	
Age	inter-groupes	1	3384.21	41.15*
	intra-groupes	389	82.24	
Anxiété dans la salle de classe	inter-groupes	1	139.39	14.87*
	intra-groupes	389	9.38	
Compétence en anglais	inter-groupes	1	291.90	14.17*
	intra-groupes	389	20.60	
Analphabétisme	inter-groupes	1	.22	7.06*
	intra-groupes	389	.03	
Usage du français	inter-groupes	1	51.89	5.29**
	intra-groupes	389	9.81	
Contacts avec les francophones	inter-groupes	1	7.07	1.93
	intra-groupes	389	3.67	

*$p < .01$
**$p < .05$

Les résultats indiquent que l'âge, la scolarité, la capacité de raisonnement non verbal, l'usage du français, le style cognitif et l'anxiété dans la salle de classe sont les variables qui caractérisent le plus les différences inter-groupes. L'analphabétisme, les contacts avec les francophones et la compétence dans la langue anglaise s'avèrent non significatifs à cause de la régression linéaire sur l'ensemble des variables.

En somme, il ressort de ces deux analyses que les variables les plus aptes à prédire le rendement global en français sont également celles qui prédisent le mieux l'appartenance aux groupes FO ou FA. En effet, comme dans la première analyse, les résultats portant sur l'étude de la variance inter-groupes confirment que la capacité de raisonnement non verbal, la scolarité, l'âge et l'usage du français s'avèrent les variables qui caractérisent le plus les différences entre les deux groupes. Toutefois, cette deuxième analyse met en évidence deux variables additionnelles, soit le style cognitif et l'anxiété dans la salle de classe. Par conséquent, même si ces deux variables contribuent d'une façon marginale à prédire le rendement, elles demeurent néanmoins caractéristiques de l'appartenance aux groupes FO ou FA.

TABLEAU 6

Analyse de la variance multivariée entre les deux groupes pour l'ensemble des variables sélectionnées

Rang	*Variables prédictives*	*Source de variation*	*Degrés de liberté*	*Carré-moyen*	*F*
1	Age	régression	1	3384.21	41.15*
		résiduelle	389	82.24	
2	Scolarité	régression	1	599.18	37.41*
		résiduelle	388	16.02	
3	Analphabétisme	régression	1	.02	.62
		résiduelle	387	.03	
4	Usage du français	régression	1	74.97	7.68*
		résiduelle	386	9.76	
5	Contacts avec les francophones	régression	1	1.82	.60
		résiduelle	385	3.05	
6	Compétence en anglais	régression	1	.11	.00
		résiduelle	384	15.01	
7	Anxiété dans la salle de classe	régression	1	58.22	6.39**
		résiduelle	383	9.11	
8	Style cognitif	régression	1	176.47	7.54*
		résiduelle	382	23.42	
9	Raisonnement non verbal	régression	1	497.76	9.23*
		résiduelle	381	53.92	

*$p < .01$
**$p < .05$

DISCUSSION

Les résultats obtenus à partir de l'étude des corrélations entre les variables indiquent une relation significative ($p < .01$) entre les variables prédictives sélectionnées et le rendement global en français (voir le tableau 3). Cependant, il ressort de l'analyse de régression (tableau 2) que seulement la capacité de raisonnement non verbal, la scolarité, l'âge et l'usage du français prédisent de façon significative le rendement en français, alors que les autres variables ne contribuent que marginalement à expliquer la variance dans le rendement une fois que l'effet d'interaction entre les variables a été contrôlé par la régression liniaire. Il semble donc que certaines variables sont plus aptes que d'autres à prédire le rendement en langue seconde chez des immigrants adultes dans un contexte structuré d'apprentissage.

Quelles interprétations peut-on tirer de ces résultats conformément aux études portant sur les variations individuelles dans l'apprentissage d'une langue seconde ? Pour ce qui

est de la capacité de raisonnement non verbal, nos résultats appuient l'hypothèse à l'effet que l'intelligence influence le degré d'apprentissage, particulièrement dans un contexte de type « scolaire » (Gardner et Smythe, 1976; Genesee, 1976; Krashen, 1976). De plus, il semble que les matrices de Raven (1960) constituent non seulement une mesure du développement intellectuel, mais également une mesure prédictive du rendement en langue seconde. Ce résultat confirme l'hypothèse de Oller (1976; 1977) selon laquelle un facteur général sous-tend les diverses composantes de la performance en langue seconde.

Par ailleurs, il semble que la capacité de raisonnement non verbal et le style cognitif tendent à mesurer le même type d'habiletés cognitives. D'ailleurs, notons qu'un coefficient de corrélation de .71 a été relevé entre ces deux variables, ce qui suggère qu'elles ne constituent en fait qu'un seul facteur.

En ce qui concerne le niveau de scolarité, le fait de ne pas avoir fréquenté ou d'avoir peu fréquenté l'école peut avoir diminué la capacité de certains sujets à profiter d'un enseignement formel dans le cadre d'une salle de classe. Certains immigrants ont même cité leur manque d'expérience « scolaire » comme étant responsable de leurs difficultés d'apprentissage. En même temps, un niveau peu élevé de scolarité est souvent relié à l'analphabétisme fonctionnel. Il y a lieu de croire que le fait de ne pas avoir maîtrisé le système écrit de la langue et par conséquent de ne pas posséder une connaissance métalinguistique peut poser des obstacles à l'apprentissage d'une langue seconde.

Cette difficulté serait exacerbée par une démarche pédagogique basée sur l'enseignement de structures grammaticales telle que celle qui caractérise les cours que nos sujets ont suivi dans les COFI.

En ce qui a trait à la variable « âge », l'approche structurale ou structuro-globale fait appel à un effort mnémonique considérable. Or, cette capacité peut se trouver diminuée chez l'apprenant plus âgé d'autant plus que selon Dornic (1977), le stockage des informations présentées dans une langue seconde est plus exigeant que lorsque les informations sont présentées en langue maternelle. On peut également s'interroger sur la nécessité de maîtriser la langue seconde chez l'individu d'un certain âge qui vit au sein d'une unité familiale plus large et dont l'avenir sur le marché du travail est incertain. En effet, notre groupe faible se caractérise par son âge plus élevé, son niveau de scolarité relativement bas et par le fait qu'il ait émigré au Québec dans une bonne proportion des cas pour rejoindre des membres de sa famille.

Enfin, conformément aux études de Dittmar et Klein (1977), de Tucker *et al.*, (1976), il semble que l'usage du français à la maison et à l'extérieur favorise l'apprentissage de la langue seconde en fournissant à l'étudiant des opportunités réelles d'utiliser la langue-cible dans des situations de communication.

Toutefois, certains de nos résultats soulèvent des questions notamment en ce qui concerne la variable des contacts auprès des francophones. En effet, l'étude de Dittmar (1978) en particulier souligne que la fréquence des interactions verbales avec des locuteurs natifs constitue une variable déterminante du niveau de performance en langue seconde. Or, nos résultats ne tendent pas dans ce sens. En examinant de plus près les données, on constate en fait qu'aucun de nos groupes ne rapporte de fréquents contacts avec des francophones. Aussi, il est probable que notre étude n'a pas permis de dégager l'influence possible de cette variable sur le rendement. Il est également possible que notre instrument

de mesure (questionnaire) manque la précision nécessaire pour quantifier un comportement social aussi complexe.

Enfin, on peut s'interroger quant à la proportion de la variance expliquée par l'ensemble de nos variables (30%). Quatre explications sont plausibles : premièrement, il est possible que certaines des variables sélectionnées ne soient pas en relation avec l'apprentissage d'une langue seconde; deuxièmement, il se peut que les échelles élaborées pour mesurer certaines variables comme les contacts avec les francophones ne dégagent pas adéquatement l'impact de ces variables; troisièmement, il faut tenir compte de la marge d'erreur dans la variable critère et enfin, quatrièmement, il nous était impossible de vérifier la compréhension de l'étudiant aux questions posées. Selon nous, ces quatre facteurs réduisent la proportion de la variance expliquée dans le rendement par l'ensemble de nos variables prédictives.

Les données que nous venons de présenter, de même que les résultats de l'enquête sociolinguistique menée auprès des étudiants, nous permettent de mettre en relief certaines caractéristiques de l'étudiant qui réussit mal dans les cours de français offerts par les COFI. L'étudiant faible a tendance à avoir une capacité de raisonnement relativement moins bonne et à être moins scolarisé que le reste de la population. De même le fait d'être analphabète et d'un âge plus avancé est également relié à l'échec. Les réponses à notre questionnaire indiquent que ce groupe a davantage tendance à habiter un quartier immigrant ou ethnique où une langue autre que le français prédomine. Les contacts avec le milieu francophone semblent minimes. Au niveau de la motivation, le groupe FA semble tout à fait conscient de l'importance du français au Québec et peu espèrent repartir dans leur pays ou quitter le Québec pour une autre province.

Ces résultats nous incitent à mettre en question la valeur d'un enseignement structuré de la langue seconde dans un cadre « scolaire » pour cette catégorie d'étudiants. En effet, si ce contexte ne semble pas favoriser l'apprentissage formel et conscient des structures et de la grammaire chez l'étudiant faible, il y a raison de croire que cette approche pédagogique peut également gêner l'acquisition spontanée ou inconsciente de la langue-cible. Krashen (1977) et d'Anglejan (1978) ont déjà souligné que l'échantillon de la langue-cible auquel l'apprenant est exposé dans les cours de langue basés sur les méthodes structurales est généralement appauvri, tant au point de vue qualitatif que quantitatif. Il ne se prête guère à la formation et à la révision des hypothèses concernant les règles syntaxiques et morphologiques qui sont essentielles à l'acquisition non-dirigée de la langue. Dans le cas de l'étudiant faible, coupé de contacts interpersonnels avec des locuteurs de la langue-cible, il y aurait lieu de créer dans le cadre des COFI une situation d'apprentissage dans laquelle le français serait utilisé pour communiquer à l'immigrant des informations importantes et pertinentes à son intégration sociale et professionnelle. À notre avis, une telle approche, qu'on pourrait qualifier d'immersion, risquerait d'apporter de meilleurs résultats que l'approche axée sur l'enseignement systématique des structures qui peut même constituer un obstacle à l'acquisition de la langue.

Références

ANGLEJAN, A., (d'), ARSENEAULT, R.H., LORTIE, A.M., RENAUD, C. (1978). *Les difficultés d'apprentissage dans les C.O.F.I. : rapport de recherche*. Ministère de l'Immigration du Québec : Direction de la formation.

ANGLEJAN, A., (d'). (1978) « Language learning in and out of classrooms », in J.C. Richards (Ed.). *Understanding second and foreign language learning*, Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 218-238.

BIALYSTOK, E., FROHLICH, N. (1979). « Variables of classroom achievement in second language learning », *Modern Language Journal*, 62, pp. 327-335.

BOCK, R.D. (1975). *Multivariate statistical methods in behavioral research*. New York: McGraw-Hill.

BROWN, H.D. (1973). « Affective variables in second language acquisition », *Language learning*, 23 (2), pp. 231-244.

CARROLL, J.B. (1962). « The prediction of success in intensive foreign language training », in R. Glaser (Ed.). *Training research and education*, Pittsburg: University of Pittsburg Press, pp. 87-136.

CHASTAIN, K. (1975). « Affective and ability factors in second language acquisition », *Language learning*, 25 (1), pp. 153-161.

COHEN, E., BURNS, P. (1977). *SPSS-Manova-Multivariate analysis of variance and covariance*. Chicago: Northwestern University.

DEFAZIO, V.J. (1973). « Field articulation differences in language abilities », *Journal of Personality and Social Psychology*, 25 (3), pp. 351-356.

DITTMAR, N. (1978). « The acquisition of German syntax by foreign migrant workers », in D. Sankoff (Ed.). *Linguistic Variation : Models and Methods*, New York: Academic Press, pp. 1-23.

DORNIC, S. (1977). *Information processing and bilingualism*. Reports from the Department of Psychology, University of Stockholm, Stockholm, Sweden.

GARDNER, R.C., LAMBERT, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley: Newbury House.

GARDNER, R.C., SMYTHE, P.C. (1976). « Motivation and second language acquisition », *Canadian Modern Language Review*, 31 (3), pp. 218-230.

GENESEE, F. (1976). « The role of intelligence in second language learning », *Language Learning*, 26, pp. 267-280.

JAKOBOVITS, L.A. (1970). *Foreign language learning : a psycholinguistic analysis of the tissues*. Rowley: Newbury House.

KRASHEN, S.D. (1976). « Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning », *Tesol Quarterly*, 10 (2), pp. 157-168.

—— (1977). « The monitor model for adult second language performance », in M. Burt, H. Dulay, M. Finocchiaro (Eds). *View-points on English as a second language*. New York: Regents, pp. 152-161.

LEFEVER, M.M., EHRL, L.C. (1976). « The relationship between field independent and sentence disambiguation ability », *Journal of Psycholinguistics Research*, 5, pp. 99-106.

NAIMAN, N., FROHLICH, M., STERN, H.H. (1975). *The good language learner*. The Ontario Institute for Studies in Education : Modern Language Centre, Department of Curriculum.

NIE, N.H., HULL, C.H., JENKINS, J.G., STEINBRENNER, K., BENT, D.H. (1975). *SPPSS : Statistical package for the social sciences*. New York: McGraw-Hill, 2ème édition.

OLLER, J.W. (1976). « Evidence for a general language proficiency factor : An expectancy grammar », *Die Neuesen Sprachen*, 2, pp. 165-174.

—— (1977). « How important is language proficiency to IQ and other educational tests ? », in J.E. Redder (Ed.). *Proceedings of the First International Conference on Frontiers in Language proficiency and Dominance Testing*. Carbondale: Southern Illinois University.

RAVEN, J.C. (1960). *Guide to the standard progressive matrices*. London: H.K. Lewis.

RENAUD, C. (1978). *Aspects et influences des variables psychologiques et sociales dans l'apprentissage d'une langue seconde chez les immigrants adultes*. Thèse de maîtrise. Université du Québec à Montréal: département de psychologie.

SCHUMANN, J.H. (1976). « Second language acquisition : the pidginization hypothesis », *Language Learning*, 26 (2), pp. 391-408.

—— (1978a). « Social and psychological factors in second language acquisition », in J.C. Richards (Ed.). *Understanding second and foreign language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 163-179.

—— (1978b). « The acculturation model for second language acquisition », in R. Gingras (Ed.). *Second language acquisition and foreign language teaching*, Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, pp. 27-51.

TAYLOR, D.M., SIMARD, L.M. (1975). « Social interaction in a bilingual setting », *Canadian Psychological Review*, 16 (4), pp. 240-254.

TUCKER, G.R., HAMAYAN, E., GENESEE, F.H. (1976). « Affective, cognitive and social factors in second language acquisition », *The Canadian Modern Language Review*, 32 (3), pp. 214-226.

VERNON, P.E. (1969). *Intelligence and cultural environment*. London: Methuen.

WINER, B.J. (1971). *Statistical principles in experimental design*. New York: McGraw-Hill, 2ème édition.

WITKIN, H.A., BERRY, J.W. (1975). « Psychological differentiation in cross-cultural perspective », *Journal of Cross-cultural Psychology*, 6 (1), pp. 4-87.

WITKIN, H.A., OLTMAN, P.K., RASKIN, E., KARP, S.A. (1971). *A manual for the Embedded Figure Tests*. Paolo Alto : Consulting Psychologists Press.

LES CONTACTS INTER-ETHNIQUES : QU'EST-CE QUI LES REND EFFICACES ?

Josiane F. Hamers
Denise Deshaies

Dans les dernières années, on a vu se développer une multitude de recherches portant sur les aspects psychologiques liés au développement de la bilingualité et à l'acquisition de la langue seconde. Après les premiers travaux de Lambert et Gardner (1959) sur l'importance des variables motivationnelles et attitudinales dans le processus d'acquisition de la langue seconde, les fondements d'une véritable théorie socio-psychologique d'acquisition de la langue seconde ont été établis (voir à ce sujet, Gardner, Glicksman et Smythe, 1978 et aussi Clément et Hamers, 1979). En effet, s'il a été démontré que la variable aptitude jouait un rôle déterminant dans le processus d'apprentissage de la langue seconde (Carroll, 1962, 1963; Carroll et Sapon, 1959) les études dont il a été fait mention ci-haut ont également fait ressortir l'importance du rôle joué par les variables attitudes/motivation dans ce même processus. La démonstration de l'effet que peuvent avoir ces variables dans l'acquisition de la langue seconde a entraîné la mise sur pied de divers programmes d'intervention pédagogique qui ont pour objectifs principaux d'influencer de façon positive la motivation à l'apprentissage de la langue seconde et les attitudes envers le groupe culturel parlant cette langue.

L'exploitation des variables attitudinales et motivationnelles a surtout donné lieu à la création de programmes d'échanges interlinguistiques, lesquels impliquaient l'hypothèse selon laquelle des rencontres avec des membres du groupe-cible allaient permettre d'influencer favorablement ces variables. Toutefois, la relation exacte entre les variables attitudinales/motivationnelles et les contacts inter-ethniques est loin d'être évidente; il semble que la quantité des contacts recherchés par l'individu dépendra de ses attitudes initiales et que ses contacts influenceront à leur tour les attitudes de départ. Dans un relevé des différentes recherches portant sur les rencontres inter-ethniques et de leur rôle sur les attitudes, Amir (1969) en est arrivé à la conclusion que les deux sont intimement liés. Cette conclusion a été corroborée par un nombre de recherches portant sur le rôle des contacts inter-ethniques. Gardner, Kirby, Smythe, Dumas, Zelman et Bramwell (1974) ont évalué les attitudes et motivations à apprendre le français chez des élèves anglophones de 8e année, ce avant et après une excursion de quatre jours dans la ville de Québec, et ont trouvé une augmentation des attitudes positives envers les Franco-Canadiens ainsi qu'une augmentation de la motivation intégrative. Dans une étude semblable. Clément, Gardner et Smythe (1977) ont divisé des participants en deux groupes, un où les élèves avaient eu un nombre élevé de contacts au cours de l'échange et l'autre où les élèves avaient eu relativement peu de contacts; le groupe à haute fréquence de contacts avait exprimé des attitudes plus positives envers la langue seconde et les membres du groupe-cible, une plus grande motivation

intégrative et s'était déclaré prêt à faire plus d'efforts pour apprendre le français que ne l'avait fait le groupe à basse fréquence de contacts lors du pré-test. Ces différences ont été accentuées dans les mesures prises au post-test, ce qui démontre que des attitudes déjà positives vont le devenir davantage suite à des contacts fréquents alors que des attitudes négatives vont également être renforcées à la suite des contacts. Dans une autre étude, Desrochers et Gardner (1978) ont également trouvé des effets similaires.

Sur la base de ces résultats, Gardner, Glicksman et Smythe (1978) ont avancé l'hypothèse que la relation entre attitude/motivation et contacts inter-ethniques est en effet bidirectionnelle; les attitudes et les motivations vont influencer la décision d'initier le contact et celui-ci va à son tour influencer les attitudes et les motivations. Donc, une attitude initiale positive va promouvoir la recherche de contacts inter-ethniques et une expérience agréable lors du contact inter-ethnique va renforcer l'aspect positif de l'attitude. La fréquence et la qualité des contacts peut intervenir dans le processus motivationnel en réduisant les facteurs d'anxiété et en augmentant la confiance en soi (Clément et Hamers, 1979); un changement dans ce processus peut également entraîner une modification des attitudes.

Si l'intervention dans le processus motivationnel s'est vue concrétisée dans des programmes d'échanges interlinguistiques, l'évaluation de ces programmes n'a pas toujours donné des résultats très clairs. Certains chercheurs (Tucker et Lambert, 1970; Raynolds, Flagg et Kennedy, 1974) n'ont pas trouvé de changements d'attitudes suite à des échanges, alors que d'autres (Gardner *et al.*, 1974; Deshaies et Hamers, 1977, 1978) ont trouvé un changement positif et un auteur (Mackay, 1973) a mentionné une diminution de la motivation. Ces résultats contradictoires peuvent vraisemblablement être attribués à la complexité des processus socio-psychologiques mis en jeu durant les contacts ainsi qu'à la diversité dans l'exécution de ces échanges eux-mêmes. Certains facteurs, comme par exemple le temps écoulé entre le pré- et le post-test ou l'époque de l'année scolaire à laquelle le post-test a lieu, sont fort peu contrôlés dans ces études. Deshaies et Hamers (1979) ont notamment trouvé qu'une diminution de la motivation à apprendre la langue seconde observable chez des groupes contrôles lors d'un post-test pouvait être atténuée par le caractère inter-ethnique des échanges. Il est plausible de croire que la fin de l'année scolaire est une période au cours de laquelle on peut observer une diminution de la motivation à l'apprentissage de la langue seconde, ce indépendamment du type d'intervention pédagogique utilisé. Dans cette étude la diminution était moins grande chez les élèves qui avaient eu un échange avec des membres de l'autre groupe culturel comparés à ceux qui avaient eu le même échange, mais avec des membres de leur propre groupe culturel.

Il y a lieu de mentionner que les programmes d'échange dont il vient d'être fait mention sont loin d'être comparable entre eux. En effet, certains concernent des stages individuels prolongés allant de trois mois à un an dans l'environnement culturel et linguistique de la langue seconde alors que d'autres se résument à des rencontres de quelques heures entre deux groupes d'élèves d'origine culturelle différente. Bien que ces deux types d'intervention puissent être catégorisés sous l'étiquette de programme d'échange, il semble évident que la différence entre eux est assez grande pour amener des effets différents. Il devient dès lors évident que l'effet de chaque type d'intervention doit être évalué compte tenu de ses caractéristiques particulières.

Dans une série d'études nous avons évalué l'effet d'échanges inter-ethniques de courte durée sur les attitudes et les motivations (Deshaies et Hamers, 1977, 1978, 1979; Hamers et Deshaies, 1978, in press) chez des élèves de la province de Québec. Dans une première

étude nous avons évalué l'impact d'échanges inter-ethniques courts c'est-à-dire allant de une demie journée à deux jours, non-répétés et n'impliquant que fort peu d'élèves, chez des élèves francophones et anglophones de cinq groupes d'âge. D'une façon générale, ce genre d'échange va influencer favorablement les mesures attitudinales/motivationnelles mais ce d'une façon différente en fonction de l'âge de l'élève. Tout d'abord il faut noter que les attitudes et motivations sont les plus favorables chez les élèves de la fin du primaire pour diminuer durant l'adolescence. Chez les plus jeunes enfants (6 et 8 ans) l'échange inter-ethnique avait pour effet d'influencer surtout l'attitude envers l'échange lui-même qui était perçu plus favorablement après l'échange alors que chez les élèves plus âgés (6e, sec. II, sec. V) l'échange influençait favorablement l'attitude envers la *langue seconde*, les *membres du groupe-cible*, la motivation *instrumentale* et *intégrative*.

Le résultat le plus intéressant de nos recherches précédentes est cependant celui obtenu en comparant les élèves des écoles isolées avec ceux des écoles jumelées (c'est-à-dire d'écoles qui partagent les mêmes terrains). Les élèves des écoles jumelées, participants ou non, sont plus motivés et ont des attitudes plus favorables que les autres élèves. Ce résultat se retrouve pour les trois groupes d'âge considérés (1re, 3e et 6e primaire) et semble très consistant. Ce résultat pourrait nous éclairer sur le type d'activités à promouvoir. En effet, l'école jumelée amène l'élève à avoir des échanges fréquents et informels avec des élèves de l'autre groupe culturel, et ce type d'échanges semble favoriser l'attitude et la motivation. Comme l'ont suggéré nombre de chercheurs (Clément, Gardner et Smythe, 1975; Allport, 1954), ce n'est pas la simple occurrence du contact qui est pertinente mais bien les événements qui se déroulent durant ces contacts. Comme le notent également Amir (1969), Brein et David (1971) et Wrightsman (1972), la qualité de l'échange est un facteur déterminant quant à son influence sur la variable attitudes/motivation et ne peut être ignoré par l'éducateur qui entend faire usage de cette approche en didactique de la langue seconde.

La présente étude avait pour objectif de déterminer si certains aspects des activités d'échange inter-culturel sont particulièrement pertinents pour influencer l'attitude de l'élève envers la langue seconde et le groupe-cible et sa motivation à apprendre la langue seconde.

À partir des études précédentes, nous avons pu postuler certains critères de qualité relatifs au contenu de cet échange. À partir de ces recherches, il nous a été possible de dégager un profil type d'échange : la durée, le nombre de rencontres, l'organisation commune de l'échange, un but commun à atteindre et le pairage des élèves étaient autant de critères qu'il nous paraissait important de contrôler. Ne perdant pas de vue ce profil type, nous avons pu contrôler également l'effet de certaines caractéristiques des échanges, telle l'origine géographique des participants et les rencontres réelles entre les participants, ce chez des élèves francophones et anglophones de deux groupes d'âge différent. En effet, comme l'activité d'échange interlinguistique peut prendre de multiples formes nous avons voulu vérifier deux éléments importants qui y sont reliés, soit le facteur géographique et le facteur de rencontre physique des coparticipants. En ce qui concerne la variable géographique, nous avons pensé que le fait que des élèves rencontrent des membres d'un autre groupe culturel provenant soit de la même région qu'eux soit d'une autre région pouvait avoir des effets différents; en effet, l'aspect nouveauté rattaché au fait de rencontrer des élèves d'une autre région géographique peut stimuler l'intérêt manifesté à l'égard de l'activité elle-même. Cependant, pour les populations étudiantes vivant dans les communautés éloignées des principaux centres urbains du Québec, il est souvent difficile de réaliser des activités d'échanges qui impliquent le déplacement des participants. C'est pour cette raison que nous avons voulu voir si des activités entre des groupes culturels et linguistiques diffé-

rents qui n'impliquaient pas de rencontre entre les participants pouvaient être envisagées comme solution de remplacement.

Les échanges inter-culturels

Les trois types d'échanges analysés dans cette recherche variaient entre eux quant aux types de rencontres qu'ils provoquaient entre les élèves francophones et anglophones :

(a) *les échanges intra-région* dans lesquels des élèves anglophones et francophones de la région de Montréal se sont rencontrés;

(b) *les échanges inter-région* dans lesquels des élèves anglophones de Montréal ont rencontré des francophones de Rimouski;

(c) *les échanges indirects* dans lesquels des élèves anglophones de Montréal et des élèves francophones de Rimouski exécutaient des activités communes sans qu'une rencontre physique des deux groupes ait lieu.

Tous les échanges étaient semblables entre eux quant à leur durée (un trimestre), et, leur organisation (il y avait un but commun à atteindre et les élèves étaient pairés entre eux). Ces échanges comportaient par exemple une visite de plusieurs jours à une station de plein air, l'établissement d'un journal de bord suite à une excursion le long du Saint-Laurent ou la création d'une exposition de photo suite à un safari photo. Pour les échanges directs chaque classe était à tour de rôle l'hôte qui recevait ses invités.

L'échantillon

Un total de 439 élèves ont participé à cette évaluation soit 24 classes; les élèves impliqués n'avaient jamais participé à un échange inter-ethnique. La moitié des classes provenait d'écoles francophones et l'autre moitié provenait d'écoles anglophones. La moitié de l'échantillon était composé d'élèves du 5e primaire alors que l'autre moitié était des adolescents de secondaire III. Pour chaque type d'échange il y a eu deux classes francophones pairées à deux classes anglophones, mais pour une paire de classes les élèves ont décidé eux-mêmes de l'activité à effectuer alors que cette même activité était imposée à l'autre paire; ceci nous permettait de contrôler en quelle mesure la décision des élèves est importante dans les activités d'échanges. Les classes ont été choisies en fonction de leur composition ethnique qui ne pouvait trop s'écarter du groupe de référence et d'un pré-test mesurant le désir de participer qui devait être semblable pour toutes les classes pairées (ce désir était relativement élevé chez toutes les classes participantes). Tous les élèves impliqués suivaient un cours « traditionnel » de langue seconde (il n'y avait pas de groupes d'immersion, ni de groupe enrichi) et pour chaque classe il y avait un professeur prêt à s'impliquer et à sacrifier un nombre considérable d'heures à l'organisation de l'échange.

Avant les échanges une série d'informations de base ont été recueillies nous permettant de contrôler l'origine socio-économique des élèves, l'auto-évaluation de leurs connaissances en langue maternelle et en langue seconde. De façon générale, les élèves de Montréal (anglophones et francophones) s'auto-évaluent comme meilleurs en langue maternelle que ne le font les élèves de Rimouski; les anglophones se jugent meilleurs en langue seconde que ne le font les francophones ce qui s'explique par le fait qu'ils ont eu plus de cours de langue seconde, mais chez les francophones, les montréalais s'évaluent mieux que les ri-

mouskois. Ces différences de groupe qui sont un reflet de la réalité ont eu pour conséquence que les élèves des deux groupes culturels participant aux échanges intra-régions sont plus semblables entre eux que ne le sont ceux provenant de deux régions différentes. De même les élèves de Montréal déclarent avoir plus de contacts avec les membres du groupe-cible et les media en langue seconde que les élèves de Rimouski. Cette différence est surtout marquée au primaire.

Les mesures

Les groupes ayant été sélectionnés et appariés, une série de mesures ont été prises avant l'échange et après l'échange. Avant l'échange les élèves ont répondu à une série de mesures d'attitudes et de motivations comprenant des questions permettant de mesurer :

- la motivation intégrative
- la motivation instrumentale
- l'attitude envers l'autre groupe culturel
- l'attitude à l'égard de l'apprentissage de la langue seconde
- l'identité culturelle.

Ces tests étaient les mêmes que ceux que nous avons adaptés des questionnaires du groupe de recherche de l'Université de Western Ontario. Ces mêmes mesures ont été reprises après que l'échange ait eu lieu de sorte que les résultats des différents groupes ont pu être ajustés pour des différences initiales. Nous avons également pris des mesures d'identité culturelle et pour les francophones des tests de langue seconde avant et après les échanges mais nous limitons l'actuelle présentation aux mesures d'attitudes et de motivations. Les tests étaient passés durant une période normale de classe. Après l'échange nous avons également demandé aux élèves d'évaluer la personnalité de leurs coparticipants ainsi que d'évaluer l'échange lui-même..

Résultats et discussion

1. *Désir de participation à une activité*

De façon générale, tous les élèves ont exprimé un désir relativement élevé de participer à une activité d'échange bi-culturel. Ceci nous a permis d'apparier des groupes d'élèves qui étaient relativement comparables entre eux sur ce point. Lors du pré-test sélection, nous n'avons pas dû éliminer de classes qui ne manifestaient pas de désir de participation.

2. *Connaissances et usage des langues*

À partir de l'information de base recueillie avant que l'échange n'ait eu lieu, les points suivants sont ressortis :

a) en ce qui concerne l'auto-évaluation de la compréhension et de la production en langue maternelle et en langue seconde, les anglophones se sont en général évalués de façon plus positive que les francophones ($F = 38.040$; $p < .000$). Toutefois, parmi les francopho-

nes, ceux de Montréal se sont jugés de façon plus semblable aux anglophones que ne l'ont fait les élèves de Rimouski. Il semble donc que ce sont les élèves qui proviennent d'une région métropolitaine qui s'auto-évaluent mieux quelle que soit leur appartenance ethnique ($F = 4.433$; $p < .012$). Cette observation a pour conséquence que les participants aux échanges intra-région sont plus semblables entre eux que ne le sont les participants aux échanges indirects et inter-région.

b) les anglophones ont déclaré avoir plus fréquemment de contacts avec des membres de l'autre groupe culturel que ne l'ont fait les francophones ($F = 130.013$; $p < .000$); à nouveau, ce sont les groupes intra-région francophones et anglophones qui se ressemblent le plus. Par contre, ce sont les francophones qui utilisent le plus souvent les media en langue seconde ($F = 42.444$; $p < .000$; $F = 4.566$; $p < .011$), et ce sont les anglophones qui déclarent lire le plus souvent en langue seconde ($F = 18.537$; $p < .000$). Comme on pouvait s'y attendre, c'est surtout chez les francophones du niveau primaire que l'on retrouve le moins d'exposition à la langue seconde à l'extérieur du contexte scolaire, ce aussi bien pour les contacts avec amis que pour les media.

3. *Échelles d'attitudes et de motivations*

À partir des résultats aux questionnaires d'attitudes et de motivations, nous avons effectué des analyses de covariance dans lesquelles le pré-test était utilisé comme covariant. En ce qui concerne la variable décision, celle-ci n'a pas pu être clairement identifiée auprès de tous les groupes; à cette fin, nous avons analysé l'effet de cette variable en effectuant un petit nombre d'analyses plus restreintes. Les quatre échelles, soit la *motivation intégrative*, la *motivation instrumentale*, l'*attitude envers l'autre groupe culturel* et l'*attitude envers l'apprentissage de la langue seconde*, ont été analysées au moyen de ce plan expérimental. De ces analyses, nous avons pu dégager les conclusions suivantes :

a) Tous les groupes utilisés dans la présente étude ont exprimé des attitudes et des motivations très positives à l'exception de l'attitude à l'égard de l'apprentissage de la langue seconde qui se situait autour du point neutre. Ceci implique que pour les échelles de motivations intégrative et instrumentale et d'attitude envers les membres de l'autre groupe culturel, un gain entre le pré- et le post-test est plus difficilement observable et l'on peut donc fort bien avoir affaire à un effet de palier.

b) S'il y a des différences entre les trois types d'échange ce sont les échanges directs inter-région qui apparaissent comme les plus favorables compte tenu de la variation des différents groupes ($F = 11.733$; $p < .000$) en ce qui concerne l'*attitude envers les membres de l'autre groupe culturel* et qui ont la *motivation intégrative* la plus forte ($F = 2.962$; $p < .053$). Le test de Newman-Keuls montre que dans les deux cas le groupe d'échange inter-région directe est différent des deux autres.

c) En ce qui concerne les différences entre les francophones et les anglophones, celles-ci sont apparues comme significatives à trois des quatre échelles, soit la *motivation intégrative* ($F = 4.645$; $p < .032$), la *motivation instrumentale* ($F = 19.115$; $p < .000$) et l'*attitude envers l'apprentissage de la langue seconde* ($F = 11.077$; $p < .001$). Alors que les francophones expriment une attitude plus favorable envers l'apprentissage de la langue seconde et une motivation intégrative plus forte, les anglophones expriment une motivation instrumentale plus élevée. Ces divers effets sont toutefois nuancés par plusieurs doubles

et triples interactions. Il semble que chez les francophones la motivation intégrative est relativement stable dans les échanges directs et indirects alors que chez les anglophones elle diminue après les échanges indirects, tout en restant positive ($F = 5.214$; $p < .006$). D'autre part, pour les élèves du primaire, qu'ils soient anglophones ou francophones, l'échange direct intra-région amène à formuler la motivation instrumentale la plus faible (triple interaction, échange x âge x groupe, $F = 5.591$; $p < .004$). Ce résultat ne se retrouve pas au secondaire où les anglophones expriment d'une façon générale la plus forte motivation instrumentale. Enfin, notons que, en ce qui concerne l'attitude envers les membres de l'autre groupe culturel, les francophones participant aux échanges intra-région expriment les attitudes les moins favorables alors que les anglophones ayant participé aux échanges inter- et intra-région réagissent de façon semblable (interaction échange x groupe; $F = 4.884$; $p < .008$). Signalons également que alors que les filles et les garçons ont tendance à réagir moins favorablement aux échanges intra-région, les filles ont tendance à améliorer ou à maintenir leurs attitudes dans des échanges inter-région et indirects ce qui n'est pas le cas pour les garçons (interaction sexe x échange, $F = 3.417$; $p < .034$). Finalement mentionnons la tendance — déjà retrouvée dans nos recherches antérieures — des élèves du primaire à répondre de façon plus favorable que ceux du secondaire, ce surtout chez les francophones. Ce résultat se présente pour l'échelle de *motivation intégrative* ($F = 7.376$; $p < .007$) et pour l'*attitude envers la langue seconde* ($F = 4.979$; $p < .026$). Ce résultat semble moins net chez les anglophones.

d) Il ressort des analyses effectuées que le fait de laisser les élèves décider eux-mêmes de certains aspects des activités peut avoir certains effets sur les échelles d'attitudes et de motivations. Pour deux des quatre échelles (motivation instrumentale et attitude envers l'autre groupe culturel) cette variable a eu un effet ($F = 5.828$; $p < .018$ et $F = 12.303$; $p < .001$) démontrant que le fait de devoir prendre une décision peut influencer négativement ces échelles. Or il est à noter que la décision joue de façon différente chez les filles que chez les garçons ayant un effet négatif parfois chez les uns et parfois chez les autres ($F = 11.402$; $p < .001$; $F = 5.106$; $p < .026$ et $F = 4.812$; $p < .031$: pour la motivation intégrative, la motivation instrumentale et l'attitude envers l'apprentissage de la langue seconde respectivement). De même la décision semble influencer différemment les élèves d'âges différents, et l'aspect démocratique semble avoir un effet plus favorable chez les élèves du secondaire. Il est à noter que ce résultat n'apparaît pas comme un effet majeur mais plutôt en interaction à trois des quatre échelles, ce qui indique la complexité du problème (interaction décision x âge, $F = 4.764$; $p < .031$ pour la motivation instrumentale, interaction âge x décision x sexe, $F = 5.586$; $p < .020$ et $F = 22.091$; $p < .000$ pour la motivation intégrative et l'attitude envers l'autre groupe culturel). Il ressort de ces résultats notamment que la décision semble intervenir différemment chez les filles et les garçons ainsi que chez les élèves d'âges différents. De façon générale, quand la décision a une influence à une des échelles, celle-ci est plutôt négative mais cette conclusion est toujours pondérée en fonction des deux facteurs mentionnés ci-dessus. Il nous semble surtout que l'effet de la prise de décision par les élèves doit être étudié de façon plus détaillée dans les différents programmes d'échange et en fonction des caractéristiques des élèves impliqués.

En conclusion, il nous semble donc que les attitudes et les motivations des élèves impliqués dans cette recherche étaient non seulement très positives au départ mais qu'elles le sont également restées après l'échange, quel qu'en soit le type. Si dans certains cas, une baisse des attitudes et motivations a pu être observée lors du post-test, il nous semble difficile de l'attribuer plutôt à l'échange qu'au simple écoulement du temps; en effet, dans une de nos études précédentes (Deshaies et Hamers, 1979) nous avons suggéré que le mo-

ment de passation du post-test à la fin de l'année scolaire pouvait expliquer une certaine baisse d'intérêt chez les élèves, et ceci peut être d'autant plus juste ici que les élèves avaient des attitudes initiales très positives. Il nous semble donc important que ce fait soit pris en considération dans d'éventuelles évaluations de programme d'échange.

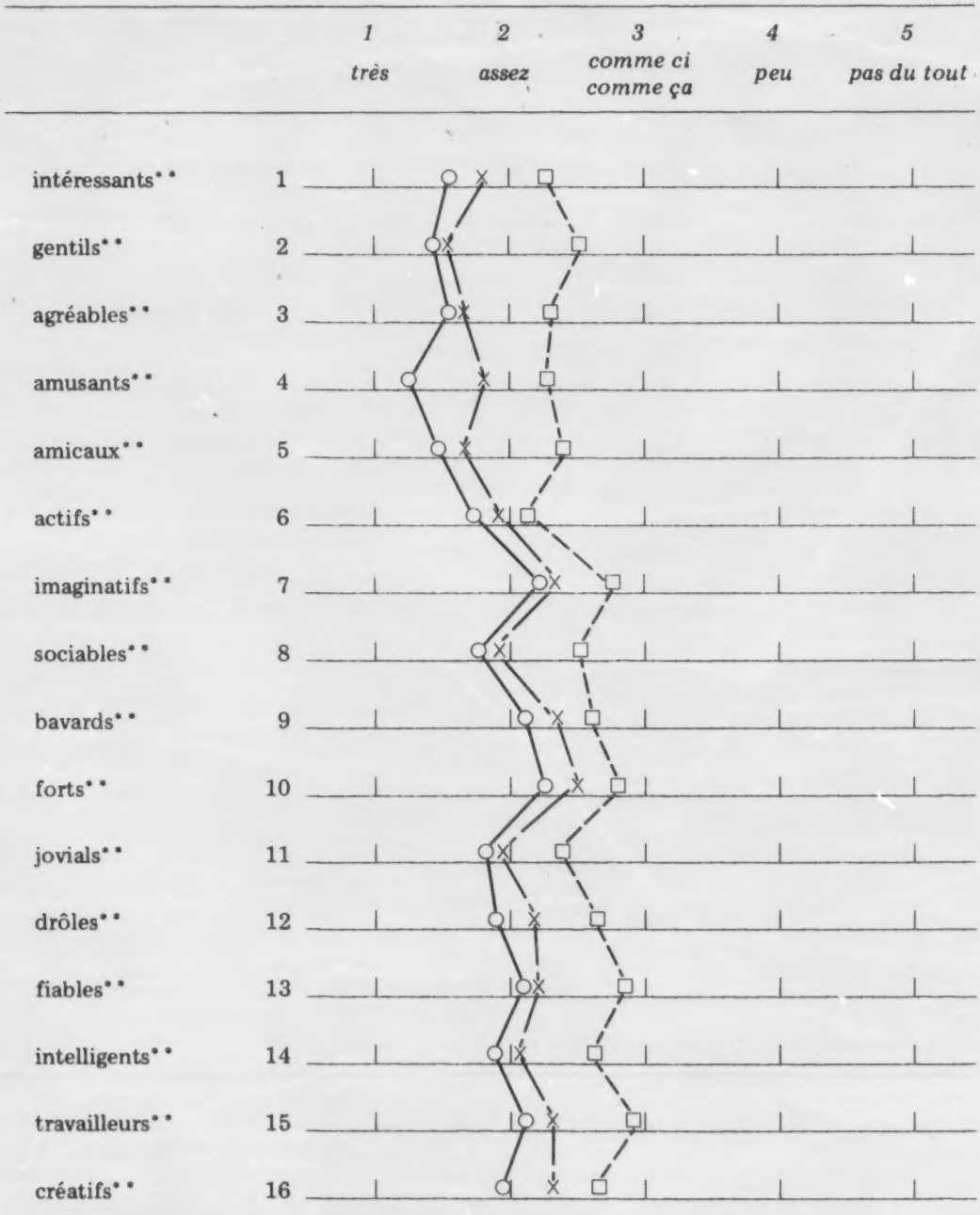
Même si les trois types d'échange nous sont apparus comme positifs, c'est le type d'échange inter-région qui a des effets significativement plus positifs sur les attitudes, ce pour tous les groupes de participants. L'aspect nauveauté relié au fait de rencontrer des gens d'une autre région semble donc être une caractéristique importante d'un échange, bien que cet aspect semble jouer davantage pour les élèves provenant d'une région non métropolitaine. En ce qui concerne les échanges intra-région et les échanges indirects, l'effet de ceux-ci est plus susceptible de varier en fonction de l'âge et de la provenance ethnique et géographique des participants.

4. *Évaluation de la personnalité des élèves co-participants*

Même si les co-participants ont été évalué favorablement en général par l'ensemble des participants, ce sont les participants aux échanges intra-région qui ont évalué leurs co-participants le moins favorablement ($F = 17.378$; $p < .000$; $F = 34.949$; $p < .000$; $F = 19.094$; $p < .000$; $F = 11.312$; $p < .000$; $F = 30.374$; $p < .000$; $F = 7.154$; $p < .001$; $F = 14.913$; $p < .000$; $F = 5.930$; $p < .003$; $F = 7.775$; $p < .000$; $F = 13.580$; $p < .000$; $F = 11.942$; $p < .000$; $F = 19.748$; $p < .000$; $F = 16.777$; $p < .000$; $F = 26.778$; $p < .000$ et $F = 9.366$; $p < .000$ pour les traits *intéressants*, *gentils*, *agréables*, *amusants*, *amicaux*, *imaginatifs*, *sociables*, *bavards*, *forts*, *jovials*, *drôles*, *fiables*, *intelligents*, *travailleurs* et *créatifs*). La *figure 1* présente les profils d'évaluation donnés après les trois types d'échanges et démontre les jugements relativement peu favorables des participants aux échanges intra-région.

Lorsqu'il y a lieu, les francophones ont émis des jugements relativement plus favorables que les anglophones (*intéressants* : $F = 10.744$; $p < .001$; *gentils* : $F = 7.542$; $p < .006$; *amusants* : $F = 16.262$; $p < .000$; *jovials* : $F = 16.544$; $p < .000$; *drôles* : $F = 6.450$; $p < .001$ et *travailleurs* : $F = 3.863$; $p < .050$) et les élèves du secondaire comparés à ceux du primaire (*gentils* : $F = 11.812$; $p < .001$; *agréables* : $F = 6.059$; $p < .014$; *amusants* : $F = 7.512$; $p < .006$; *amicaux* : $F = 13.429$; $p < .000$; *sociables* : $F = 9.374$; $p < .002$ et *drôles* : $F = 13.422$; $p < .000$) ainsi que les filles comparées aux garçons (*jovials* : $F = 4.824$; $p < .029$ et *drôles* : $F = 5.600$; $p < .018$).

Au primaire, ce sont les participants aux *échanges indirects* qui ont évalué leurs co-participants le plus favorablement alors qu'au secondaire c'est le groupe ayant participé aux *échanges inter-région* qui ont manifesté la perception la plus positive. Nous avons retrouvé ces interactions pour les traits *intéressants* ($F = 23.257$; $p < .000$); *gentils* ($F = 6.526$; $p < .011$); *agréables* ($F = 6.645$; $p < .010$); *amusants* ($F = 10.222$; $p < .002$); *amicaux* ($F = 12.210$; $p < .001$); *actifs* ($F = 5.134$; $p < .006$); *imaginatifs* ($F = 20.333$; $p < .000$); *sociables* ($F = 14.022$; $p < .000$); *forts* ($F = 5.519$; $p < .004$); *jovials* ($F = 27.636$; $p < .000$); *drôles* ($F = 9.120$; $p < .000$); *fiables* ($F = 17.134$; $p < .000$); *intelligents* ($F = 21.544$; $p < .000$); *travailleurs* ($F = 8.770$; $p < .000$) et *créatifs* ($F = 25.669$; $p < .000$). Ce sont surtout les élèves du primaire participant aux *échanges intra-région* qui ont émis les perceptions les moins favorables et les élèves du secondaire participant aux *échanges inter-région* qui ont émis les perceptions les plus favorables.



** La double astérisque indique que la différence entre les groupes est significative au seuil de .01.

ÉCHANGE : X INTER
○ INDIRECT
□ INTRA

Figure 1 : Profil des réponses au test d'évaluation de la personnalité pour les trois types d'échange.

Donc, en ce qui concerne la perception des co-participants après l'échange, les résultats des tests de perception de la personnalité ont démontré que :

a) les participants aux échanges intra-région ont jugé leurs co-participants moins favorablement que les autres groupes;

b) les élèves du secondaire semblent juger plus favorablement leurs co-participants que les élèves du primaire;

c) les francophones ont tendance à juger plus favorablement leurs co-participants que ne le font les anglophones;

d) lorsqu'il y a lieu les filles émettent des jugements plus favorables que les garçons;

e) les élèves du primaire qui ont participé aux échanges intra-région ont les perceptions les moins favorables de leurs co-participants alors que ceux ayant participé aux échanges indirects et inter-région ont des vues relativement plus favorables; au secondaire, ce sont les participants aux échanges inter-région qui se sont formés les opinions les plus favorables;

f) les francophones participant aux échanges inter-région et indirects, c'est-à-dire les élèves de Rimouski ont émis des jugements relativement plus favorables que ceux de Montréal;

g) chez les élèves anglophones, ceux du secondaire ont tendance à émettre une opinion plus favorable que ceux du primaire, alors que cette différence est inverse ou annulée dans le secteur francophone.

5. *Perception de l'activité d'échange*

Enfin, après l'activité, les élèves ont également répondu à un questionnaire portant sur la perception de cette activité. Des analyses de variance portant sur les résultats de ces mesures nous permettent les conclusions suivantes :

a) l'activité a été perçue d'une façon très positive par l'ensemble des élèves;

b) la satisfaction la plus grande a été exprimée par les participants aux échanges inter-région, ce de façon significative ($F = 9.109$; $p < .000$; $F = 3.958$; $p < .020$; $F = 4.878$; $p < .008$ et $F = 3.303$; $p < .038$ pour les quatre questions portant sur le degré de satisfaction avec la participation; le test de Newman-Keuls fait ressortir les échanges inter-région comme ceux apportant le plus haut degré de satisfaction). Il est à noter que ce résultat n'est pas dû à une tendance générale de ce groupe à répondre positivement, puisqu'en ce qui concerne le désir de répétition de l'activité avec un autre groupe, il n'y a pas de différence entre les participants aux trois types d'échanges. Il semble donc bien s'agir d'une satisfaction réelle quant à la composition de l'échange;

c) de façon générale, les francophones ont une tendance à percevoir l'échange plus positivement que les anglophones et les filles plus que les garçons;

d) la grande majorité des élèves (plus de 70%) a déclaré avoir utilisé les deux langues au cours de l'activité; les élèves du secondaire ont déclaré s'être fait relativement plus d'amis que ceux du primaire.

De façon générale, l'on peut conclure qu'au secondaire les participants des échanges directs, aussi bien inter- qu'intra-région perçoivent ces activités d'une façon plus positive que les participants aux échanges indirects. Par contre au primaire, les échanges inter-région, qu'ils soient directs ou indirects sont relativement mieux perçus que les échanges intra-région. Il ne fait pas de doute que ce sont les participants aux échanges inter-région qui ont la meilleure perception de l'activité.

En conclusion, il semble que chez des élèves qui ont des attitudes et des motivations très positives avant les rencontres (les trois types d'échanges ont des effets positifs), le type d'échange inter-région apparaît comme celui qui est le plus bénéfique, ce compte tenu des différences initiales entre les groupes. Les échanges indirects semblent être une meilleure intervention au primaire qu'au secondaire, où il apparaît comme supérieur à l'échange intra-région. Au secondaire, il semble que l'échange intra-région est à préférer à l'échange indirect. De façon générale, les trois types d'échanges semblent bénéficier moins aux enfants provenant d'une région métropolitaine qu'à ceux provenant d'une région rurale. Une limitation sérieuse de cette recherche est qu'elle n'a été menée qu'avec des élèves qui exprimaient déjà des attitudes très favorables avant le début de l'échange; il eut été souhaitable qu'elle aurait aussi examiné l'effet de l'échange lorsque les attitudes sont plus neutres. Ceci repose le problème de la relation exacte qui existe entre les changements d'attitudes et les contacts inter-ethniques. Sur la base d'évidence expérimentale, Gardner, Glicksman et Smythe (1978) ont postulé que la relation entre les variables attitudinales/motivationnelles et les contacts inter-ethniques est bi-directionnelle. Les attitudes et les motivations vont influencer la décision d'initier les contacts, et les résultats de ces contacts vont à leur tour influencer les attitudes et les motivations. Dès lors il devient impérieux de s'assurer que les attitudes et les motivations sont positives avant le début de l'échange dans quel cas l'échange pourra avoir un effet bénéfique, comme le montre l'expérience citée.

Il reste tout aussi impérieux de tenir compte du contexte socio-culturel dans lequel l'échange se déroule comme nous l'avons déjà démontré dans une expérience antérieure (Hamers et Deshaies, 1979). Un programme d'échange inter-région semble supérieur aux autres types d'échanges; toutefois d'autres types d'échanges ont également des effets positifs et peuvent donc être envisagés dans certaines circonstances. Il faudra toutefois prendre en considération un nombre de variables tels l'âge, l'appartenance culturelle ou la région de provenance des élèves avant d'établir un choix.

Il reste aussi sans doute plusieurs variables pertinentes qui n'ont pas été contrôlées dans cette étude, comme notamment la variable de provenance géographique qui semble au moins aussi importante que l'appartenance culturelle. Une description plus précise des échanges inter-ethniques et des circonstances rendant leur effet optimal s'impose. Enfin, nous avons également besoin d'une meilleure connaissance du rôle joué par les contacts inter-ethniques dans les mécanismes socio-psychologiques pertinents à la langue seconde, notamment en ce qui concerne leur rôle dans les mécanismes d'anxiété et d'identité culturelle. Les recherches futures devraient s'orienter dans ce sens.

Bibliographie

ALLPORT, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

AMIR, Y. (1969). « Contact Hypothesis in Ethnic Relations », *Psychological Bulletin*, 71, pp. 319-342.

BREIN, M. & DAVID, K.H. (1971). « Intercultural communication and the adjustment of the sojourner », *Psychological Bulletin*, 76, pp. 215-238.

CARROLL, J.B. (1962). « The prediction of success in intensive language training », in R. Glaser (ed.), *Training research and education*. Pittsburg : University of Pittsburg Press, pp. 87-136.

—— (1963). « Research on teaching foreign languages », in N.L. Gage (ed.). *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally & Co.

CARROLL, J.B. & SAPON, S.M. (1959). *Modern Language Aptitude Test, Form A*. New York: The Psychological Corporation.

CLÉMENT, R. (1980). « La motivation en langue seconde : orientation instrumentale ou intégrative ? », Communication faite au colloque sur les mécanismes psychologiques sous-jacents à l'apprentissage d'une langue seconde, ACFAS, Québec, 14-16 juin.

CLÉMENT, R., GARDNER, R.C. & SMYTHE, R.C. (1975). « Échelles d'attitudes et de motivations reliées à l'apprentissage de l'anglais, langue seconde », *Language Research Bulletin*, 343.

—— (1977). « Motivational variables in second language acquisition : A Study of Francophones learning English », *Canadian Journal of Behavioral Science*, 9, pp. 123-133.

CLÉMENT, R. & HAMERS, J.F. (1979). « Les bases socio-psychologiques du comportement langagier », in G. Bégin et P. Joshi (éd.). *La psychologie sociale*. Québec: Presses de l'Université Laval.

DESHAIES, D. & HAMERS, J.F. (1977). *Étude de l'effet des activités d'échange biculturel sur l'attitude des élèves de l'élémentaire envers les membres de l'autre groupe culturel et envers l'apprentissage de la langue seconde*. Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme, Université Laval.

—— (1978). *Étude de l'effet des activités d'échange biculturel sur l'attitude des élèves du secondaire envers les membres de l'autre groupe culturel et envers l'apprentissage de la langue seconde*. Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme, Université Laval.

—— (1979). *Le rôle de la composition ethnique des groupes dans les activités d'échange biculturel*. Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme, Université Laval.

—— (1980). « Les échanges interlinguistiques : Qu'est-ce qui les rend efficaces ? », Communication faite au colloque sur les mécanismes psychologiques sous-jacents à l'apprentissage d'une langue seconde, ACFAS, Québec, 14-16 juin.

DESROCHERS, A. & GARDNER, R.C. (1978). « Cross-cultural contact : Correlates and consequences », *Research Bulletin* no 455, Department of Psychology, University of Western Ontario.

GARDNER, R.C., GLIKSMAN, L. & SMYTHE, P.C. (1978). « Attitudes and behaviour in second language acquisition : a social psychological interpretation », *Canadian Psychological Review*, 19, pp. 173-186.

GARDNER, R.C., KIRBY, D.M., SMYTHE, P.C., DUMAS, G., ZELMAN, M. & BRAMWELL, J.R. (1974). « Bicultural Excursion Programs : their effects on Students' Stereotypes, Attitudes and Motivations », *The Alberta Journal of Educational Research*, 20, pp. 270-277.

GARDNER, R.C. & LAMBERT, W.E. (1959). « Motivational variables in second language acquisition », *Canadian Journal of Psychology*, 13, pp. 266-272.

HAMERS, J.F. & DESHAIES, D. (1978). « Effets des contacts inter-groupes sur les attitudes envers la langue seconde et les membres de ce groupe culturel chez les élèves anglophones et francophones de la province de Québec », Communication présentée au Ve Congrès International de Linguistique Appliquée, Montréal, août.

MACKAY, J. (1973). *Testing research report*. University of Toronto, (mimeo).

REYNOLDS, A.G., FLAGG, P. & KENEDY, W. (1974). « Language study abroad : evaluation and prediction », Paper presented at meetings of the Northeastern Educational Research Association, Ellenville, N.Y.

TUCKER, G.R. & LAMBERT, W.E. (1970). « The effect on foreign language teachers of leadership training in a foreign setting », *Foreign Language Annals*, 4, pp. 68-83.

WRIGHTSMAN, L.S. (1972). *Social Psychology in the Seventies*. Belmont, Calif.: Wadsworth Publishing Company.

POURQUOI APPRENDRE UNE LANGUE SECONDE : LE RÔLE DE L'APPARTENANCE ETHNIQUE[1]

Richard Clément
Solange Marchildon[2]

Depuis quelques années déjà, on s'est intéressé à identifier les facteurs qui différencient la personne qui apprend facilement une deuxième langue de celle qui éprouve des difficultés pour cette tâche. La recherche dans le domaine mit d'abord l'accent sur le rôle des aptitudes linguistiques (ex. Caroll, 1958, 1962). Gardner et Lambert (1959, 1972) proposèrent, cependant, que la compétence dans une langue seconde était également reliée à la motivation de l'étudiant. Cet intérêt semble s'être maintenu et des conceptualisations récentes (e.g. Clément, 1980; Gardner, 1979) proposèrent un fonctionnement détaillé des mécanismes motivationnels. Selon le modèle proposé par Gardner (1979), par exemple, la compétence en langue seconde est déterminée par un processus séquentiel : les attitudes de l'individu à l'égard du groupe parlant la langue seconde soutiennent la motivation qui, à son tour détermine la compétence.

Ce modèle, ainsi que celui proposé par Clément (1980), ne souligne, cependant qu'un seul des deux aspects de la motivation, soit l'aspect énergique. L'individu est 'poussé' ou 'soutenu' par ses attitudes dans son apprentissage de la langue seconde. Un second aspect important (voir Gardner, Gliksman & Smithe, 1978) est celui du rôle directif de la motivation. L'individu est non seulement 'poussé' à apprendre une langue seconde mais également « attiré » ou « révulsé » par les conséquences positives ou négatives d'un tel acte. Ce dernier aspect s'apparente à la notion *d'orientation* à l'apprentissage d'une langue seconde.

Gardner et Lambert (1959) introduisirent originalement deux types d'orientations à l'apprentissage des langues secondes. La première désignée comme 'intégrative', décrit des individus dont le but en apprenant une langue seconde est d'interagir, de communiquer, de devenir semblables aux gens de la collectivité parlant cette langue. L'orientation intégrative, n'est, cependant, pas la seule tendance reliée à la compétence dans une langue seconde. Gardner et Lambert (1959) proposent, en deuxième lieu, des raisons pragmatiques telles l'obtention d'un emploi. Ces raisons définissant l'orientation instrumentale furent associées à la compétence en anglais aux Philippines, un pays fortement influencé par les politiques économiques américaines (Gardner & Santos, 1971).

---

[1] Cette recherche fut rendue possible grâce à un octroi du Conseil de Recherche dans les Humanités et les Sciences Sociales du Canada au premier auteur.

[2] Maintenant au Collège Universitaire de Saint-Boniface, Saint-Boniface, Manitoba.

Quoique dans les premières études (Gardner et Lambert, 1959, 1972) l'orientation intégrative demeurait, telle que prédit, la plus fortement reliée à la compétence, une étude récente (Oller, Hudson et Liu, 1977) trouve une relation négative entre la compétence et cette orientation. De plus, une étude de Chihara et Oller (1978) démontre une absence de relation entre les orientations intégratives, instrumentales et la compétence. Ces résultats entrent en conflit avec ceux obtenus précédemment et avec les attentes basées sur les théories explicatives proposées jusqu'à présent. Il semble donc important d'approfondir notre connaissance des causes de ce désaccord.

La confusion conceptuelle et l'inconsistance des résultats semble être dûe à un problème de validation de construit et aux questions qui en découlent. De façon traditionnelle, on a identifié l'orientation instrumentale aux raisons pragmatiques associées à l'apprentissage d'une langue seconde. De façon contrastante, la définition opératoire de l'orientation intégrative, semble être des plus imprécise. En effet, on semble classifier comme 'intégratif' toute raison culturelle (ex. apprécier l'art et la littérature), intellectuelle (ex. mieux connaître ma propre langue) ou 'xénophilique' (ex. connaître plus de gens). De plus, certaines raisons classifiées comme intégratives pourraient tout aussi bien refléter des buts instrumentaux (ex. 'voyager dans un pays étranger', 'me faire des amis parlant la langue seconde') tout dépendant des interprétations du répondant et de l'observateur. Il semble donc important, dans une étude de ces construits de définir, à priori, de façon précise les concepts étudiés, et principalement, dans le cas présent, l'orientation intégrative. À la lumière des premiers énoncés théoriques (Gardner, 1959; Gardner et Lambert, 1972) et plus récemment (Clément, 1978; Gardner, 1979), l'orientation intégrative incorpore deux aspects essentiels : d'une part, le désir de s'identifier; d'autre part, une prédisposition affective positive à l'égard du groupe-cible. En d'autres mots, et dorénavant, l'orientation intégrative correspondra au désir de s'identifier aux membres d'un groupe affectivement valorisé.

Un autre problème relié à la validité des construits est celui qui découle du fait que les orientations instrumentales et intégratives aient toujours été représentées comme étant deux pôles extrêmes et opposés d'un continuum. L'hypothèse voulant que l'étudiant le plus compétent soit celui qui est caractérisé par un haut niveau 'd'intégrativité' est aussi source de problème. Bien que les premiers résultats aient supporté la validité de la dichotomisation de ces construits, des résultats cités ci-haut (ex. Chihara et Oller, 1978) mettent en doute la prépondérance dévolue à 'l'intégrativité'. De plus, des études corrélationnelles plus récentes (Clément, 1978; Gardner et Smythe, 1975; Smythe, Stennett et Feenstra, 1972) ainsi que des écrits théoriques (e.g. Gardner, 1977) soutiennent davantage la proposition de construits intimement et positivement correllés que de tendances opposées. La parcimonie théorique demande, cependant, l'indépendance des construits. Dans ce cadre, il semble donc important de procéder, sur la base des définitions conceptuelles proposées ci-haut, à une étude factorielle des raisons endossées par rapport à l'apprentissage d'une langue seconde.

Une telle étude des construits permettrait, cependant, l'émergence de nouvelles orientations. En effet, la corrélation positive entre les orientations intégrative et instrumentale pourrait être attribuée à leur inclusion d'une ou de plusieurs composantes communes. Cette faute d'intégrité des construits est d'ailleurs reconnue par Gardner et Lambert (1972). Ces auteurs remarquent, par exemple, que le concept d'orientation intégrative ne distingue pas l'individu qui désire s'intégrer à la communauté parlant la langue seconde pour dominer et manipuler ses membres de celui qui le fait par désir de connaître la culture de ces gens. À ce titre, Clément (non-publié), dans une étude factorielle des orientations d'étudiants

universitaires de langue anglaise isola, outre les facteurs intégratif et instrumental, un facteur se définissant à partir de raisons manipulatives et de dominance. Si les orientations intégratives et instrumentales sous-tendent une intention manipulative, il est possible, à priori, que d'autres connotations puissent être enchâssées dans ces concepts. Ainsi, pour certains, l'apprentissage d'une langue seconde pourrait être un exercice intellectuel dont le but ultime serait la croissance personnelle.

Ces considérations et résultats suggèrent l'existence d'une variété de buts qui influencent la facilité avec laquelle un individu apprend une langue seconde. Mais quels sont les facteurs susceptibles d'influencer la nature et l'importance des orientations ? Sur une base logique, il semble évident que les conséquences de l'apprentissage d'une langue seconde varieront selon le milieu dans lequel cet apprentissage prend place. Par exemple, l'apprentissage du français chez un anglophone au Québec n'aura pas les mêmes conséquences sociales que la même compétence chez un anglophone vivant dans un milieu unilingue anglais.

Les orientations correspondant aux conséquences perçues de l'apprentissage d'une langue seconde devraient donc être sujettes à variations en fonction d'aspects spécifiques du milieu. Bien que l'importance du contexte culturel dans l'apprentissage d'une langue seconde ait été reconnue par certains auteurs (Gardner, Gliksman & Smythe, 1978; Gardner et Lambert, 1959; Gardner & Smythe, 1975), ce n'est que récemment qu'on a proposé une conceptualisation formalisant certains aspects du contexte culturel. Giles, Bourhis et Taylor (1977) proposent que le milieu culturel influence la 'vitalité ethno-linguistique' d'un groupe. Le concept de 'vitalité ethno-linguistique' se définit à partir de trois variables structurales soit : le statut de la langue, sa distribution démographique et le support institutionnel qui lui est accordé. Ainsi, un groupe de faible vitalité ethno-linguistique, c'est-à-dire, celui dont les membres sont peu nombreux, dont la langue est peu reconnue et qui reçoit peu de support institutionnel, aurait tendance à s'assimiler à un groupe dont la vitalité ethno-linguistique est plus forte. De nombreux auteurs (Comeau, 1969; Joy, 1978; Lamy, 1977, 1978, 1979) ont d'ailleurs associé l'assimilation aux aspects structuraux du milieu dans lequel évolue un groupe.

Les prédictions découlant du concept de vitalité ethno-linguistique suggèrent donc une relation certaine entre les caractéristiques du milieu social et les conséquences de l'apprentissage d'une langue seconde. Ces conséquences, lorsque perçues, devraient à leur tour influencer les orientations individuelles. Plus précisément, dans un milieu multiculturel où la connaissance d'une langue seconde (dans ce cas-ci, celle du groupe non-dominant) ne comporte aucun avantage pratique, les membres du groupe dominant devraient apprendre la langue seconde soit pour des raisons d'identification affective vis-à-vis du groupe parlant la langue seconde, soit pour des raisons purement intellectuelles telles le défi d'apprendre à maîtriser une langue étrangère. De façon contrastante, l'individu, membre du groupe non-dominant, pour qui l'apprentissage de l'anglais est synonyme d'assimilation au groupe dominant devrait promouvoir des raisons instrumentales ou d'ordre pratique plutôt qu'affectives pour l'apprentissage de la langue seconde.

Cette étude a pour but de vérifier ces hypothèses dans le cadre d'un milieu multiculturel où anglophones et francophones constitue respectivement les groupes dominants et non-dominants. Spécifiquement, cette étude incluera un aspect descriptif et un aspect prédictif. L'aspect descriptif a pour but de définir à l'aide de l'analyse factorielle les orientations présentes dans chacun des groupes francophone et anglophone. Cet aspect permettra de constater la présence ou l'absence des orientations instrumentales et intégratives

chez les deux groupes ainsi que les autres orientations les caractérisant. L'aspect prédictif de cette étude a pour but de déterminer la puissance relative de chacune de ces orientations en étudiant le rapport de celles-ci avec la motivation et la compétence.

MÉTHODE

Sujets

Deux cent quarante-sept répondants d'un milieu bilingue ont participé à cette étude. Tous étaient étudiants de onzième année dans leur écoles respectives. Cent-un étudiants anglophones dont 35 garçons et 66 filles étudiant le français, langue seconde, ont répondu au questionnaire. De même, cent quarante-six francophones, dont 58 garçons et 88 filles inscrits au cours d'anglais, langue seconde ont été choisi pour participer à cette étude.

Instruments de mesure

Un questionnaire comportant des échelles de type Likert, des échelles à choix-multiple ainsi que des échelles d'auto-évaluation a été mis au point. Ce questionnaire a été conçu dans le but de connaître les raisons pour lesquelles un individu choisi d'apprendre une langue seconde. Il nous a permis également de recueillir des renseignements sur la motivation des répondants face à l'apprentissage d'une langue seconde.

Deux versions du questionnaire ont été préparées afin d'accommoder les répondants de langue anglaise et de langue française. Les items originaux avaient été formulés en anglais et furent traduits par la suite. Afin de s'assurer de la précision de cette traduction, cette nouvelle version a été retraduite par un individu compétent qui ne connaissait pas les items anglais. Seuls les items dont la traduction était exacte dans les deux langues ont été gardés.

Échelle d'orientations

Trente-sept items de type Likert suggérant différentes raisons pour lesquelles on apprend une langue seconde ont été sélectionnés à partir des questionnaires utilisés dans des études antérieures (ex. Gardner et Lambert, 1959; Gardner et Smythe, 1975; Chihara et Oller, 1977; Clément, non-publié; Spolsky, 1969; Burstall, Jamieson, Cohen et Hargreaves, 1974; Lukmani, 1972; Caroll, 1975). Le répondant était appelé à évaluer dans quelle mesure chacune des raisons présentée correspondait à ses propres sentiments.

Échelles de motivation

a) *Intensité motivationnelle* : Dix items à choix-multiple empruntés à l'échelle d'Intensité motivationnelle de Clément, Smythe et Gardner (1976) ont été utilisés. Ces items évaluaient l'effort consenti par l'étudiant en vue d'apprendre la langue seconde et ses intentions d'utiliser et de continuer à étudier cette langue en dehors du contexte scolaire. Un score élevé (maximum 30) indiquait une forte intensité motivationnelle.

b) *Désir d'apprendre l'anglais (le français)* : Dix items à choix-multiple tirés de l'échelle « Désir d'apprendre l'anglais » de Clément, Smythe et Gardner (1976) ont été présentés aux répondants qui étaient appellés à comparer leur cours d'anglais (de français) aux autres cours en terme de préférence. De plus, ils devaient faire connaître à quel point ils étaient désireux d'apprendre l'anglais par tous les moyens possibles. Un score élevé (maximum 30) sur ces items indique un désir très fort d'apprendre l'anglais.

L'addition des scores obtenus sur ces deux échelles constituait l'indice de motivation.

Indice de compétence

Une évaluation de la compétence de l'étudiant n'étant pas possible, une échelle d'auto-évaluation fut utilisée comme indice de compétence. La version anglaise de cette échelle a été mise au point par Gardner et Smythe (1975) et fut traduite par la suite (Clément, Smythe et Gardner, 1976). L'étudiant devait évaluer, au moyen d'une échelle en sept points allant de 'pas du tout' à 'très bien', sa propre compétence à lire, écrire, comprendre et parler la langue seconde. Les valeurs obtenues pour la production et la compréhension orale ont été additionnées de même que celles pour lire et écrire ayant pour résultat deux scores composites d'auto-évaluation orale et écrite respectivement.

Procédure

Les étudiants ont répondu au questionnaire durant l'heure normale de cours. Un assistant non-renseigné sur le but de l'étude et étranger aux étudiants administrait le questionnaire. Les instructions lues aux élèves par l'assistant apparaissaient sur la page couverture du questionnaire et assurait les répondants que leur réponses allaient demeurer confidentielles. Ils étaient également avertis qu'ils étaient libres de ne pas participer s'ils jugeaient les questions répréhensibles ou innappropriées.

RÉSULTATS

Cette étude avait pour but de délimiter les orientations de deux populations différentes dans un milieu bilingue et d'étudier la relation de celles-ci avec la motivation et la compétence dans la langue seconde. Les résultats seront donc présentés en deux sections différentes. D'abord, l'aspect descriptif décrira les orientations retrouvées pour chacun des échantillons. Dans un deuxième temps, la valeur prédictive des diverses orientations sera présentée à partir de l'évaluation de la relation entre celles-ci et les indices de compétence et de motivation.

Aspect descriptif

Après extraction des facteurs par la méthode des axes principaux (Nie, Hull, Jenkins, Steinbrenner et Bent, 1975) appliquée aux items d'orientations, seuls les facteurs non-triviaux identifiés au moyen du test Scree (Cattell, 1966) ont été retenus pour fin de rotation et d'interprétation.

Dans les deux populations impliquées, cette procédure eut comme résultat l'identification de six facteurs. Le texte qui suit décrit chaque matrice de facteurs (orientations) tour à tour après rotation varimax. Seules les variables ayant des charges appréciables, soit plus grande que ±30, ont servi à définir chacun des facteurs.

Groupe anglophone

La solution finale pour ce groupe apparaît au Tableau 1. Le premier facteur reçoit des charges appréciables de dix-huit variables. La composition de celui-ci suggère que dans la mesure où les anglophones veulent apprendre le français pour voyager dans des milieux francophones (variables 5, 36, 10, 21) ils aspirent à rencontrer des Canadiens français, à être à l'aise avec eux et se faire des amis parmi eux (variables 1, 12, 16, 23). Ils espèrent apprendre à connaître les Canadiens français; leur art, leur littérature (variables 25, 37, 7) et désirent participer à leur communauté de même qu'aux activités d'autres groupes ethniques (variables 27, 33). Ils reconnaissent que le français peut leur être utile après l'école (variable 19) autant pour apprendre une autre langue (variable 8) que pour leur carrière (variables 6, 4) ou pour se trouver un emploi où ils puissent pratiquer leur français (variable 22). Puisque les charges significatives majeures apparaissent sur les variables décrivant un désir de voyager et de rencontrer les Canadiens français dans des buts d'amitié, ce facteur fut identifié comme un facteur *d'Amitié/Voyage*.

Le second facteur est défini par neuf variables. La combinaison de celles-ci suggère que l'anglophone qui croit que le français est nécessaire pour terminer son cours secondaire (variable 29), croit aussi que cette langue est obligatoire pour être admis aux études supérieures (variable 3), à l'obtention d'un diplôme (variable 14), et qu'elle lui sera donc utile lorsqu'il quittera l'école (variable 19). Il réalise que la connaissance du français lui assure un emploi, un meilleur salaire et du succès en affaire (variables 6, 30, 18). Il espère se trouver un emploi où il puisse parler le français (variable 22) et estime que la connaissance de cette langue lui sera utile pour voyager (variable 21). En raison de l'importance des charges sur les variables reliées aux avantages pratiques du français et de façon consistante avec les formulations théoriques antécédentes ce facteur semble décrire la dimension *Instrumentale* de l'apprentissage d'une langue seconde.

L'étude des sept variables servant à définir le troisième facteur révèle que l'anglophone qui apprend le français croit que ceci lui permettra de voir comment vivent les Canadiens français et de comprendre les problèmes de ces gens dans un pays à prédominance anglaise (variables 13, 2). Il espère que la connaissance du français lui permettra de devenir comme les gens de cette culture, de s'insérer dans une communauté de langue française et de se faire des amis parmi eux (variables 7, 35, 16). Finalement, l'anglophone apprend le français avec l'espoir que ceci facilitera l'apprentissage d'autres langues (variable 9) et que ça lui permettra de se mieux connaître (variable 31). Ce facteur se définit par des charges significatives sur les variables décrivant un désir parmi les anglophones d'acquérir une connaissance intellectuelle de la culture canadienne-française de même qu'un désir de s'y intégrer. Il décrit par ce fait une dimension *Intellectuelle/Identification* de l'apprentissage d'une langue seconde.

L'examen des neuf variables servant à définir le quatrième facteur révèle que les gens de ce groupe associent un gain de prestige social au fait de connaître le français. Ceux-ci croient que la connaissance du français ajoute à leur culture personnelle (variable 17), les rend plus digne de respect (variable 24) et leur donne une plus grande influence auprès

TABLEAU 1

Matrice des facteurs après rotation varimax étudiants anglophones d'Ottawa qui étudient le français

	I	*II*	*III*	*IV*	*V*	*VI*
1. être plus à l'aise avec personnes parlant le français	50*	17	10	06	24	34
2. apprendre comment vivent gens dans régions françaises	29	19	64	14	02	23
3. besoin pour être admis aux études supérieures	08	79	-04	12	16	-12
4. utile un jour pour trouver un bon emploi	34	56	08	01	43	21
5. aimerais voyager partout en Amérique	65	08	11	11	06	-05
6. sera utile dans un emploi éventuel	48	61	05	12	03	02
7. veux devenir membre d'une communauté francophone	33	11	60	20	-06	-15
8. comprendre francophones et leur manière de vivre	23	18	61	09	04	31
9. aide pour l'étude d'une autre langue plus tard	38	19	07	02	02	37
10. aimerais aller aux États-Unis	57	10	13	00	11	12
11. fera de moi une personne mieux informée	30	18	29	10	65	15
12. aimerais rencontrer des francophones	72	08	26	11	20	13
13. permettrait de mieux apprécier les problèmes de francophones dans un milieu anglais	16	00	68	14	15	-02
14. nécessaire à l'obtention de mon diplôme	-03	75	19	21	13	03
15. permettra de mieux comprendre ma propre langue	14	-16	29	23	11	03
16. aimerais avoir des amis francophones	68	-06	36	02	08	13
17. serai considéré comme une personne vraiment éduquée	-05	19	17	48	19	34
18. m'aidera à réussir en affaire	08	45	15	25	23	49
19. me sera utile lorsque je quitterai l'école	45	47	06	09	32	17
20. une personne n'est pas vraiment éduquée si elle ne parle pas le français	19	07	15	53	14	-02
21. me sera utile pour voyager	41	33	-01	13	35	22
22. aimerais trouver emploi où je parlerais français	52	39	12	30	-04	03
23. serait plus facile de me faire des amis francophones	46	05	24	24	02	32
24. on me respectera plus si je parle une autre langue	08	12	12	68	09	21
25. me permettra d'apprendre à connaître des francophones	54	03	20	29	30	29
26. afin de devenir membre influant de la communauté	20	04	13	42	10	41
27. me permettra de participer plus librement aux activités d'autres groupes culturels	38	13	20	52	02	17
28. élargir connaissances et façon de voir les choses	14	11	05	12	66	-01
29. besoin pour terminer mon cours secondaire	-01	56	16	-10	02	17
30. assure emploi avec meilleur salaire	17	77	-10	14	02	33
31. apprendre à mieux me connaître moi-même	12	12	43	46	10	08
32. permettra de contrôler et manipuler francophones	18	07	17	27	-12	48
33. rencontrer une plus grande variété de gens	30	20	-05	30	38	06
34. sera un avantage si j'entre en politique	04	12	-04	12	35	43
35. afin de penser et agir comme les francophones	-01	04	39	36	02	15
36. afin de voyager dans des régions francophones	59	06	11	25	26	07
37. afin de comprendre et apprécier l'art et la littérature française	41	-03	11	36	34	01

* le point n'a pas été indiqué pour aucune des charges.

de la communauté (variable 26). Enfin, on apprend le français car seules les personnes qui le connaisse sont vraiment éduquées (variable 20). L'apprentissage du français langue seconde permet de rencontrer une variété de gens et de participer à leurs activités culturelles (variables 33, 27). Cela permet également de connaître l'art et la littérature canadienne-française et aide à se mieux connaître (variable 31). Puisque ce facteur associe le fait de connaître le français à un gain de prestige social, il est ici identifié comme un facteur de *Prestige*.

Le facteur V se définit à partir de neuf variables de nature très variée. Les anglophones qui croient que le français leur permet d'acquérir de nouvelles idées et d'élargir leurs horizons, sont aussi ceux qui estiment que ceci fait d'eux des personnes mieux éduquées (variables 28, 11). Les répondants croient que dans la mesure où cette langue leur sera utile lorsqu'ils quitteront l'école (variable 19), pour se trouver un emploi (variable 4) et pour une carrière politique (variable 34), elle leur permettra également de voyager plus aisément (variable 21), d'échanger avec une plus grande variété de gens (variable 33) et de connaître les Canadiens français ainsi que leur art et leur littérature (variables 25, 37). Puisque les charges significatives majeures apparaissent sur les variables d'érudition nuancés cependant par des variables à charges mineures référant à des aspects instrumentaux, il semble par conséquent adéquat d'identifier ce facteur comme reflétant une dimension *Instrumental/ Erudition*.

Les neuf variables servant à définir le sixième facteur indiquent que l'anglophone associe la connaissance du français au succès en affaire de même qu'en politique (variables 18, 34) et reconnaît que ceci lui permet une plus grande influence auprès des francophones (variable 32). Il estime que le français ajoute à sa culture personnelle, facilite l'acquisition d'une autre langue et peut lui permettre de devenir membre influant de la communauté (variables 17, 9, 26). Ce même anglophone croit que la connaissance du français lui permettra d'être plus à l'aise avec les gens de cette culture, de se faire des amis parmi eux et de comprendre leur façon de vivre (variables 1, 23, 8). Étant donné les thèmes de pouvoir politique et d'influence auprès de la population francophone qui ressortent sur les variables majeures servant à définir ce facteur, il semble approprié de l'identifier comme un facteur *d'Influence*.

Groupe francophone

La solution finale obtenue pour ce groupe apparaît au Tableau 2. L'étude des treize variables qui définissent le premier facteur révèle que les francophones d'un milieu bilingue apprennent l'anglais afin de voyager aisément dans des milieux anglophones (variables 36, 21, 10, 5) et de rencontrer et être à l'aise avec les gens de cette culture (variables 1, 12, 25). Ces mêmes gens aspirent à se faire des amis anglophones et espèrent apprendre à connaître leur art et leur littérature (variables 16, 23, 37). Ils estiment que la connaissance de l'anglais leur permet une plus grande ouverture d'esprit et que ça leur sera un atout dans l'éventualité d'une carrière politique (variables 34, 28). Ils espèrent se trouver un emploi où ils puissent parler l'anglais (variable 22). Dans la mesure où les variables prédominantes sur ce facteur reflètent un désir de voyager et de rencontrer des membres de la population anglophone, on défini ce facteur comme une dimension de *Voyage/Amitié* relié à l'apprentissage d'une langue seconde.

Le facteur II est défini à partir de treize variables. La combinaison de celles-ci suggère que le francophone qui apprend l'anglais croit que ceci lui permettra de connaître les an-

TABLEAU 2

Matrice des facteurs après rotation varimax étudiants francophones d'Ottawa qui étudient l'anglais

	I	*II*	*III*	*IV*	*V*	*VI*
1. être plus à l'aise avec personnes parlant l'anglais	42*	26	01	-09	26	48
2. apprendre comment vivent les gens dans région anglaise	13	50	-08	10	11	-02
3. besoin pour être admis aux études supérieures	-07	32	18	-16	25	43
4. utile un jour pour trouver un emploi	-01	-04	-03	05	20	51
5. aimerais voyager partout en Amérique	42	22	-11	29	31	03
6. sera utile dans un emploi éventuel	25	12	03	03	67	15
7. veux devenir membre d'une communauté anglophone	10	05	09	65	07	08
8. comprendre anglophones et leur manière de vivre	23	61	06	36	00	08
9. aide pour l'étude d'une autre langue plus tard	26	48	20	-03	10	09
10. aimerais aller aux États-Unis	49	13	00	41	03	-09
11. fera de moi une personne mieux informée	08	43	15	-04	19	09
12. aimerais rencontrer des anglophones	50	37	09	27	05	14
13. permettrait de mieux apprécier les problèmes des anglophones dans un milieu français	11	51	14	16	-24	21
14. nécessaire à l'obtention de mon diplôme	10	07	-08	03	23	65
15. permettra de mieux comprendre ma propre langue	06	46	29	31	-03	-05
16. aimerais avoir des amis anglophones	60	17	17	14	05	04
17. serai considéré comme une personne vraiment éduquée	10	32	33	20	14	25
18. m'aidera à réussir en affaire	07	-03	19	11	78	23
19. me sera utile lorsque je quitterai l'école	03	19	18	04	70	32
20. une personne n'est pas vraiment éduquée si elle ne parle pas l'anglais	06	16	28	33	10	25
21. me sera utile pour voyager	66	11	09	02	16	12
22. aimerais trouver emploi où je parlerais anglais	36	02	31	51	06	10
23. serait plus facile de me faire des amis anglophones	41	08	54	10	12	-03
24. on me respectera plus si je parle une autre langue	12	20	43	18	-01	07
25. me permettra d'apprendre à connaître des anglophones	48	31	32	23	-08	-06
26. afin de devenir membre influant de la communauté	29	11	49	28	08	14
27. pour participer plus librement aux activités d'autres groupes culturels	21	19	63	01	08	-10
28. élargir connaissances et façon de voir les choses	35	35	43	05	02	-06
29. besoin pour terminer mon cours secondaire	14	06	-01	10	02	73
30. assure emploi avec meilleur salaire	03	-11	51	03	29	19
31. apprendre à mieux me connaître moi-même	08	54	42	38	00	-04
32. permettra de contrôler et manipuler anglophones	-04	06	26	13	-01	-08
33. afin de rencontrer une plus grande variété de gens	11	30	29	-04	18	-05
34. sera un avantage si j'entre en politique	48	-03	21	-03	09	23
35. afin de penser et agir comme les anglophones	15	27	27	51	-03	04
36. pour voyager dans des régions anglophones	66	08	14	38	-05	-10
37. afin de comprendre et apprécier l'art et la littérature anglaise	39	27	25	01	-08	27

* le point n'a pas été indiqué pour aucune des charges.

glophones et leur façon de vivre (variables 8, 2, 12, 25). Ceci lui permettra également de comprendre les problèmes de ceux-ci dans un milieu francophone (variable 13). Les francophones croient que dans la mesure où la connaissance de l'anglais leur permet d'apprendre d'autres langues et de mieux connaître la leur, elle leur permettra également d'être mieux informés, mieux éduqués et d'élargir leurs connaissances (variables 9, 15, 11, 17, 31, 28). On croit que l'anglais est utile non seulement pour l'admission aux études supérieures mais aussi pour rencontrer une plus grande variété de gens (variables 3, 33). Ces variables représentent un aspect *Intellectuel/Érudition* associé à l'apprentissage de l'anglais, langue seconde.

Le troisième facteur est défini à partir des charges sur dix variables. Celles-ci indiquent que dans la mesure où on apprend l'anglais pour se faire des amis anglophones (variables 23, 25), rencontrer une plus grande variété de gens et participer à leurs activités (variables 33, 27), on croit également que la connaissance de l'anglais assure un meilleur salaire (variable 30) de même que le respect des gens (variable 24) de sorte qu'on puisse devenir un membre influant de la communauté (variable 26). Le francophone, en apprenant l'anglais croit que ceci fera de lui une personne plus ouverte et éduquée avec une bonne connaissance de soi (variables 28, 31, 17). Étant donné les charges significatives sur les variables reliées au thème de l'acquisition de respect et de status sur ce facteur, et de la dimension xénophilique décrite par les variables à charges mineures, celui-ci semble correspondre à un facteur de *Xénophilie/Prestige*.

Le quatrième facteur, défini à partir de neuf variables, indique que les francophones de ce milieu désirent, en apprenant l'anglais, s'intégrer à la communauté anglophone et devenir comme eux (variables 7, 35). Ils espèrent se trouver un emploi où ils puissent pratiquer l'anglais (variable 22) et désirent voyager dans des milieux anglophones et se familiariser avec les habitudes de vie de ces derniers (variables 10, 8, 36). Ils estiment que seuls les gens qui parlent l'anglais sont vraiment éduqués et que la connaissance de cette langue les amènera non seulement à se découvrir eux-mêmes (variable 31) mais aussi à mieux comprendre leur propre langue (variables 20, 15). Les variables recevant des charges significatives décrivent une curiosité intellectuelle au sujet du groupe anglophone de même qu'un désir de s'y identifier. Il s'agit donc d'un facteur *d'Identification/Intellectuel*.

L'examen des quatre variables servant à définir le facteur V suggère que dans la mesure où les francophones apprennent l'anglais afin de s'assurer du succès en affaire, ils estiment que ça leur sera utile après leurs études (variables 18, 19) pour obtenir un emploi et pour voyager (variables 6, 5). Étant donné l'importance des charges sur les variables reliées aux avantages pratiques de la connaissance de l'anglais dans le monde du travail, ce facteur se nomme facteur *Instrumental/Emploi*.

Finalement, le sixième facteur révèle, après étude des quatre variables qui le définissent, que dans la mesure où les gens apprennent l'anglais parce que ceci est obligatoire au niveau secondaire et pour être admis aux études supérieures, ils reconnaissent que ça leur sera utile après leurs études également pour obtenir un diplôme ou un emploi (variables 3, 29, 4, 19). Il s'agit donc d'un facteur *Instrumental/Scolaire*. Ce facteur se distingue du facteur précédent par son emphase sur les avantages scolaires associés à la connaissance de l'anglais.

Afin de faciliter la comparaison entre les matrices obtenues pour les deux groupes impliqués, des coefficients de congruence Wrigley-Neuhaus (voir Harmann, 1967, p. 270) ont été calculés sur toutes les paires de facteurs (voir Tableau 3a). Un *root mean square*

TABLEAU 3

Comparaison des facteurs obtenus au moyen de la méthode Wrigley-Neuhaus

3 (a) *Coefficients de congruence*

Matrice des facteurs		*Groupe francophone*					
		I	II	III	IV	V	VI
Groupe anglophones	I	.87	.62	.53	.63	.46	.25
	II	.33	.34	.39	.23	.73	.79
	III	.49	.76	.48	.65	.17	.28
	IV	.52	.61	.86	.63	.32	.30
	V	.59	.58	.50	.24	.42	.42
	VI	.53	.46	.62	.35	.47	.35

3 (b) *Root Mean Squares*

Matrice des facteurs		*Groupe francophone*					
		I	II	III	IV	V	VI
Groupe anglophones	I	.18	.29	.32	.29	.34	.38
	II	.37	.35	.33	.36	.22	.20
	III	.30	.19	.28	.22	.33	.31
	IV	.29	.25	.15	.23	.30	.30
	V	.26	.24	.26	.30	.26	.26
	VI	.27	.27	.23	.27	.25	.27

reflétant les différences absolues entre les charges de chacun des facteurs a également été obtenu pour ces données (voir Tableau 3b). Les résultats démontrent un taux appréciable de similarité, soit .87 et .86 pour deux paires de facteurs soit les facteurs communs *d'Amitié/Voyage* et les facteurs *Prestige* (anglophone) et *Xénophilie/Prestige* (francophone). Les très faibles root mean squares obtenus, soit .18 et .15 respectivement, viennent appuyer ces résultats et confirment que l'étroite correspondance entre ces facteurs permet une interprétation similaire. Un autre groupe de facteurs reçoit des coefficients de congruence passablement élevés quoique moindre. Les facteurs *Intellectuel/Identification* (anglophones) et *Intellectuel/Érudition* (francophones) reçoivent un coefficient de congruence de .76 et un root mean squares de .19, cependant, l'examen des charges sur les variables servant à définir ces facteurs révèle des différences importantes entre ces deux facteurs. Dans le premier cas, un désir d'identification s'ajoute à l'élément intellectuel. La curiosité intellectuelle dont fait preuve, cependant, le groupe francophone est plutôt relié à un désir de connaissances.

La dimension instrumentale est également commune aux deux groupes comme le révèle les facteurs similaires. Un coefficient de congruence de .79 avec un root mean square de .20 fut obtenu entre les facteurs *Instrumental* (anglophones) et *Instrumental/Scolaire* (francophones). De même, les coefficients de congruence et le root mean square obtenus entre les facteurs *Instrumental* (groupe anglophone) et *Instrumental/Emploi* (groupe francophone) étaient .73 et .22 respectivement. Les deux groupes ethniques se distinguent, cependant, au niveau de la spécificité des variables servant à définir les facteurs. On retrouve des variables instrumentales très spécifiques chez le groupe francophone; le groupe anglophone par contre, associe des avantages beaucoup plus variés à la connaissance du français. Finalement, seuls trois facteurs ayant un faible coefficient de congruence différencient principalement les deux populations étudiées. D'une part le groupe francophone se distingue par une orientation *d'Identification/Intellectuelle* alors que le groupe anglophone se distingue par un facteur *Instrumental/Erudition* et un facteur *d'influence*.

Aspect prédictif

L'aspect prédictif de cette étude avait pour but d'étudier le rapport entre les orientations et la compétence dans la langue seconde. Un score composite fut dérivé pour chacune des orientations en additionnant les scores obtenus sur les variables recevant une charge appréciable (plus grande que ±30) sur un facteur. Ces charges devaient également être uniques, c'est-à-dire qu'elles ne devaient servir à définir qu'un seul facteur[1]. Le score composite fut obtenu plutôt que le score factoriel car il élimine l'effet des variables de faibles charges sur un facteur. Une corrélation fut obtenue entre les scores composites et les indices de motivation et de compétence. Les résultats apparaissent au Tableau 4.

L'examen de ce tableau révèle que pour les deux groupes, le facteur *Amitié/Voyage* est fortement relié aux indices de motivation de même qu'à la compétence. On retrouve également une corrélation significative entre la motivation et les facteurs *Identification/ Intellectuel* chez les francophones et *Intellectuel/Identification* chez le groupe anglophone. Il est intéressant de noter que l'aspect intellectuel chez les francophones est fortement relié à la motivation lorsque pairé à un élément d'identification (ex. facteur IV) mais cette relation est très faible lorsqu'il est relié à d'autres aspects de la connaissance (ex. *Intellectuel/Érudition*).

Les facteurs décrivant une dimension instrumentale associée à l'apprentissage d'une langue seconde n'ont pas les mêmes rapports corrélationnels avec la motivation dans les deux groupes. D'abord, chez les francophones, le facteur *Instrumental/Emploi* a une corrélation forte avec la motivation alors que ceci n'est pas vrai du facteur *Instrumental/ Scolaire*. Chez le groupe anglophone, aucun des facteurs à connotation instrumentale n'accuse une corrélation importante avec la motivation. Les facteurs *Prestige* et *Xénophilie/Prestige* chez les francophones de même que le facteur d'influence chez le groupe anglophone ont une relation faible avec la motivation et la compétence.

[1] Les variables dont la charge sur un facteur dépassait de .20 ou plus la charge sur tout autre facteur furent considérées comme unique à ce facteur.

TABLEAU 4

Relation entre les orientations et les indices de motivation et de compétence

Orientations	*MOT*	*AE(or)*	*AE(ec)*
Groupe Anglophone			
1. Amitié/Voyage	.62**	.40**	.26**
2. Instrumental	.21**	.25**	.16*
3. Intellectuel/Identification	.44**	.30**	.20*
4. Prestige	.19*	.11	.10
5. Instrumental/Érudition	.22*	.24**	.15
6. Influence	.16	.07	-.04
Groupe Francophone			
1. Amitié/Voyage	.30**	.22**	.15*
2. Intellectuel/Érudition	.15	.00	-.09
3. Xénophilie/Prestige	.14	.10	.01
4. Identification/Intellectuel	.30**	.08	.07
5. Instrumental/Emploi	.34**	-.01	-.01
6. Instrumental Scolaire	.19*	.06	-.04

* $p < .05$
** $p < .01$

Légende : MOT — motivation
AE(or) — Auto-évaluation de compétence orale
AE(ec) — Auto-évaluation de compétence écrite

DISCUSSION

Cette étude avait pour but de décrire l'effet de l'appartenance ethnique sur les orientations dans un milieu bilingue et d'étudier le rapport entre celles-ci et des indices de motivation et de compétence. L'analyse factorielle a identifié six facteurs dans chacune des populations étudiées. La comparaison de ceux-ci identifia deux paires de facteurs très similaires soit les facteurs *Amitié/Voyage* et les facteurs *Prestige* (groupe anglophone) et *Xénophilie/Prestige* (groupe francophone). Des coefficients de congruence passablement élevés ont également été obtenus pour deux autres groupes de facteurs soit les facteurs *Intellectuel/Identification* (groupe anglophone) et *Intellectuel/Érudition* (groupe francophone) et les facteurs *Instrumental* (groupe anglophone), *Instrumental/Scolaire* (groupe francophone) et *Instrumental/Emploi* (groupe francophone). Trois facteurs n'obtenant pas de coefficient de congruence faisaient valoir les différences entre les deux populations à savoir le facteur

Identification/Intellectuel chez les francophones et les facteurs *Instrumental/Érudition* et *Influence* chez les anglophones.

Du côté prédictif, les résultats obtenus supportent la formulation récente de Gardner (1979) voulant que l'aspect affectif constitue une base motivationnelle importante de l'acquisition d'une langue seconde car ce sont les facteurs communs *Amitié/Voyage* qui s'avèrent être les meilleurs prédicteurs de motivation et de compétence. Cependant, contrairement à la notion que l'affectivité soit couplée au désir d'identification (i.e. l'orientation intégrative), aucun des facteurs retrouvé dans la présente étude ne réunit ces deux composantes. De plus, l'aspect affectif demeure très superficiel; c'est-à-dire qu'il est associé au voyage donc à des amitiés lointaines et passagères qui ne reflètent pas la relation d'identification étroite implicite au concept d'intégration. Quoique l'importance de l'affectivité est indéniable, les résultats démontrent qu'il serait, en fait, possible d'apprendre une langue seconde pour des raisons 'affectives' non-intégratives. Les résultats obtenus ici tendent donc à réfuter l'importance exclusive accordée dans le passé à l'orientation intégrative en tant que facteur déterminant la compétence dans la langue seconde.

La nature des orientations obtenues et leur valeur prédictive semble davantage être fonction de facteurs contextuels définissant la vitalité ethno-linguistique relative des groupes en présence. Ces variations sont particulièrement évidentes si on considère les orientations incluant la notion d'identification qui ont, chez les deux groupes, une relation significative aux critères. Les facteurs *Identification/Intellectuel* chez les francophones reçoit des charges fortes sur les items d'identification et faibles sur les items intellectuels alors que l'inverse est vrai pour le groupe anglophone. La présence de ces deux facteurs semblables chez deux groupes ethniques différents s'explique non seulement par la nature bilingue du milieu mais aussi par le fait que la ville d'Ottawa, d'où ont été tirées les données, est soumise de façon particulière aux pressions d'une idéologie visant à promouvoir la bonne entente et l'harmonie entre les deux ethnies. Il est donc possible qu'en réaction à ces pressions, l'identification ne se fasse que sur un plan intellectuel afin de défendre les deux peuples contre un trop grand rapprochement affectif. En apprenant une langue seconde pour des raisons intellectuelles, les anglophones et les francophones accepteraient de vivre côte à côte, d'échanger et d'être en harmonie sans pour autant avoir l'impression de mettre en danger leur identité personnelle par une trop grande symbiose affective. Dans ce contexte spécifique, donc, l'intellectualisation de l'identification pourrait être interprétée comme symptômatique d'une réaction d'éloignement des ethnies en présence.

Les deux groupes ethniques sont cependant différents, tel qu'indiqué plus haut, quant à l'importance relative donnée sur ce facteur, aux composantes 'identification' et 'intellectuel'. Chez le groupe francophone, la prépondérance de l'aspect identification sur l'aspect intellectuel peut être liée à la vitalité ethno-linguistique de ce groupe. Si l'on considère les variables structurales sur lesquelles se fonde la notion de vitalité ethno-linguistique, soit le statut de la langue de ce groupe, le support institutionnel lui étant accordé et sa distribution démographique, les francophones constituent un groupe non-dominant. Pour cette raison, l'apprentissage de la langue du groupe dominant et le partage de son apport intellectuel requiert, à priori, une identification marquée. Cette interprétation est encore appuyée par le fait que les raisons intellectuelles, lorsque pairées avec des raisons autres que l'identification (ex. facteur *Intellectuel/Érudition*) ne sont reliées de façon significative à aucun des critères.

Chez les anglophones, la prépondérance de l'aspect intellectuel sur l'identification s'explique aussi par le concept de vitalité ethno-linguistique. Ce groupe dominant n'est

pas obligé d'apprendre le français pour survivre dans un milieu bilingue. Il apprendra donc le français comme il apprend toute autre langue seconde, comme simple exercice intellectuel et académique, l'identification étant secondaire.

Cette notion de dominance/non-dominance permet aussi d'expliquer d'autres aspects des résultats. Les facteurs instrumentaux, par exemple, présentent des aspects très différents dans les deux groupes étudiés. D'abord, chez les francophones, le facteur instrumental se rapportant au thème de l'emploi (*Instrumental/Emploi*) est plus fortement relié à la motivation que tout autre facteur instrumental. Le statut minoritaire du groupe francophone dans un milieu bilingue oblige l'individu de ce groupe à connaître l'anglais afin de s'assurer un emploi. La dimension instrumentale chez la population francophone est cependant moins fortement reliée à la compétence qu'elle ne l'est chez le groupe anglophone. Ces résultats sont attribuables, d'une part, au contexte très différent dans lequel se fait l'apprentissage de la langue seconde pour ces deux groupes et d'autre part, à la nature subjective des indices de compétence utilisés pour cette étude.

Étant donné son statut minoritaire, l'individu francophone est continuellement mit dans une situation où il doit s'exprimer en anglais. De plus, il doit suivre des cours d'anglais à l'école. L'anglophone par contre n'a pas à utiliser la langue française en dehors du contexte scolaire. Ainsi, lorsqu'on demande à ces deux groupes de s'auto-évaluer quant à leur habileté à utiliser la langue seconde, le groupe anglophone évalue sa performance dans la salle de classe alors que le francophone se réfère autant à sa performance académique qu'à ses expériences concrètes vécues quotidiennement où il aura dû s'exprimer en anglais. Les exigences de compétence du francophone sont donc relativement variées et débordent le cadre de l'emploi ou de la salle de classe. Le rapport spécifique entre la compétence perçue et la dimension instrumentale sera donc faible. Par contre, pour l'anglophone, l'orientation instrumentale, comportant des aspects du succès scolaire, embrasse de ce fait, dans sa totalité la situation d'usage de la langue. Une auto-évaluation basée uniquement sur l'expérience académique d'une langue devra par conséquent être reliée à la motivation scolaire. Ainsi, contrairement à l'hypothèse initiale, il est possible de retrouver, chez un groupe dominant, une orientation de type instrumental relativement puissante en termes prédictifs. À l'instar des résultats obtenus pour les francophones, le contexte spécifique favorisant l'émergence d'une telle orientation chez les anglophones semble en être un où ils sont placés dans un état de non-dominance par rapport au groupe dont il étudie la langue. C'est le cas du cours de langue seconde. Cette interprétation implique donc que l'opération de l'orientation instrumentale est sujette à l'existence ou à la création d'un état de non-dominance total ou partiel chez l'étudiant.

Il est à noter, cependant, 'qu'instrumentalité' n'implique pas nécessairement désir de reconnaissance publique ou de gain de pouvoir. Tel que révélé par l'analyse factorielle, ces deux aspects constituent des dimensions indépendantes de l'instrumentalité. Bien que les facteurs *Prestige* (groupe anglophone) et *Xénophilie/Prestige* (groupe francophone) soient des prédicteurs médiocres, leur composition est révélatrice des connotations prêtées par ces deux groupes au gain de prestige. Ces variations peuvent, encore ici, être liées à la vitalité ethno-linguistique. Pour le groupe francophone, un gain de prestige devient un moyen de gagner le respect des amis et de se rapprocher d'eux. Le couplage des besoins d'approbation et de prestige chez le groupe non-dominant s'explique par le fait que l'individu minoritaire doit gagner le respect et l'amitié du groupe dominant afin d'accéder à un statut plus élevé.

Pour le groupe anglophone, le gain de prestige n'inclue pas ce désir de rapprochement. Au contraire, la connaissance de la langue seconde sert plutôt à rendre ces individus distincts des autres et à faire valoir leur autonomie. Le fait de connaître la langue d'un groupe minoritaire semble, pour ce groupe, être porteur de prestige accru sans obliger à aucune sympathie à l'égard de ses membres. Cette réaction caractéristique de groupe dominant est également soulignée par l'apparition d'un facteur d'*Influence* unique à l'échantillon anglophone. Bien qu'également peu reliée aux critères, l'émergence de cette orientation est conforme aux prédictions faites à partir du concept de vitalité ethno-linguistique par Giles, Bourhis et Taylor (1977) : pour un groupe dominant, l'apprentissage d'une langue seconde peut avoir pour but d'augmenter son contrôle sur un groupe non-dominant.

Somme toute, malgré les ressemblances évidentes entre les deux groupes ethniques, les différences apparentes peuvent être liées à leur vitalité ethno-linguistique et plus particulièrement aux rapports de dominance/non-dominance existant dans ce contexte spécifique. Si cette notion semble utile à expliquer les variations observées ici, il faut noter, cependant, que l'interprétation proposée déborde largement du cadre conceptuel original entourant la notion de vitalité ethno-linguistique. Celle-ci, on s'en souviendra, est définie en fonction de caractéristiques structurales pertinentes à un groupe donné. Le lien entre ces caractéristiques collectives et la motivation individuelle semble être plus complexe que ne le voulaient les hypothèses initiales de cette étude. Certes, des orientations instrumentales pour les francophones et intellectuelles et d'influence pour les anglophones furent obtenues mais l'inverse est aussi vrai, les anglophones font preuve 'd'instrumentalité' et les francophones d'une orientation intellectuelle. Les connotations spécifiques rattachées à ces orientations furent interprétées dans le cadre du rapport dominance/non-dominance. Ces résultats demeurent tout de même des exceptions aux prédictions permises par le concept de vitalité ethno-linguistique tel que formulé et suggèrent la nécessité d'une meilleure compréhension de l'impact du milieu sur les processus individuels.

En conclusion, les résultats obtenus apportent des clarifications au niveau du concept d'intégration. Bien que l'importance de l'aspect affectif dans l'acquisition de la langue seconde soit reconnue, le rôle exclusif accordé dans le passé à l'orientation intégrative est réfuté. Les résultats démontrent que l'appartenance ethnique et plus précisément la vitalité ethno-linguistique relative des groupes en présence exerce une influence sensible sur les orientations qui les caractérisent.

Références

BURSTALL, C., JAMIESON, M., COHEN, S., & HARGREAVES, M. (1974). *Primary French in the Balance*. Windsor, England: NFR Publishing Company Ltd.

CAROLL, J.B. (1958). « A Factor Analysis of Two Foreign Language Aptitude Batteries », *Journal of General Psychology*, 59, pp. 3-19.

—— (1962). « The Prediction of Success in Intensive Foreign Language Training », dans Glasser, R. (Ed.). *Training Research and Education*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.

—— (1975). *The Teaching of French as a Foreign Language in Eight Countries*. New York: Wiley.

CATTELL, R.B. (1966). « The Scree Test for the Number of Factors », *Multivariate Behavioral Research*, 1, pp. 245-276.

CHIHARA, T. & OLLER, J. (1978). « Attitudes and Attained Proficiency in EFL : A Sociolinguistic Study of Adult Japanese Speakers », *Language Learning*, 28, pp. 55-68.

CLÉMENT, R. (1978). *Motivational Characteristics of Francophones Learning English*. Québec: CIRB.

—— (1980). « Ethnicity, contact and communicative competence in a second language », in Giles et al. *Language : Social psychological perspectives*, Oxford: Pergamon Press.

CLÉMENT, R., GARDNER, R.C., & SMYTHE, P.C. (1976). *Orientations to Second Language Acquisition : A Factor Analytic Investigation*, (manuscrit non-publié).

CLÉMENT, R., SMYTHE, P.C. & GARDNER, R.C. (1978). « Échelles d'attitudes et de motivation reliées à l'apprentissage de l'anglais, langue seconde », *The Canadian Modern Language Review*, 34, pp. 688-694.

COMEAU, P.A. (1969). « Acculturation ou assimilation : technique d'analyse et tentative de mesure chez les franco-ontariens », *Revue Canadienne de Science politique*, 2, pp. 158-172.

GARDNER, R.C. (1977). « Social factors in second language acquisition and bilinguality », in W.H. Coons, D.M. Taylor & M.A. Tremblay (Eds.). *The individual language and Society in Canada*, Ottawa: The Canada Council.

—— (1979). « Social Psychological Aspects of Second Language Acquisition », dans Giles, H. et R. St-Clair (Eds.). *Language and Social Psychology*, Oxford: Basil Blackwell.

GARDNER, R.C. & LAMBERT, W.E. (1959). « Motivational Variables in Second Language Acquisition », *Canadian Journal of Psychology*, 13, pp. 266-272.

—— (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Massachussetts: Newbury House Publishers.

GARDNER, R.C., GLIKSMAN, L., & SMYTHE, P.C. (1978). « Attitudes and behaviour in second language acquisition : a social psychological interpretation », *Canadian Psychological Review*, 19, pp. 173-186.

GARDNER, R.C. & SANTOS, E.H. (1971). « Motivational Variables in Second Language Acquisition : A Philippine Investigation », *Research Bulletin*, no 149, Department of Psychology, University of Western Ontario.

GARDNER, R.C. & SMYTHE, P.C. (1975). « Second Language Acquisition : A Social Psychological Approach », *Research Bulletin*, no 322, Department of Psychology, University of Western Ontario.

GILES, H., BOURHIS, R.Y., & TAYLOR, D.M. (1977). « Towards a Theory of Language in Ethnic Group Relations », dans Giles, H., (Ed.). *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*, New York: Academic Press.

HARMANN, H.H. (1967). *Modern Factor Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.

JOY, R.J. (1978). *Les minorités de langues officielles au Canada*. Montréal: C.D. Howe.

LAMY, P. (1977). « Education and 'survivance'. French Language Education and Linguistic Assimilation ». Document présenté au congrès annuel de la Western Association of Sociology and Anthropology, Calgary, Alberta.

—— (1978). « Bilingualism and Identity », dans Haas, I. et W. Shaffir (Eds.). *Shaping Identity in Canadian Society*, Prentice Hall of Canada.

—— (1979). « Language and Ethnolinguistic Identity : The Bilingualism Question », *International Journal of Sociology of Language*, 20, pp. 23-26.

LUKMANI, Y.M. (1972). « Motivation to Learn and Language Proficiency », *Language Learning*, 22, pp. 261-273.

NIE, N.H., HULL, C.H., JENKINS, J.G., STEINBRENNER, K., & BENT, D.H. *Statistical Package for the Social Sciences*. New York: McGraw Hill.

OLLER, J.W., HUDSON, A.J., & LIU, P.F. (1977). « Attitudes and Attained Proficiency in ESL : A Sociolinguistic Study of Native Speakers of Chinese in the United States », *Language Learning*, 27, pp. 1-23.

SMYTHE, P.C., STENNETT, R.G., & FEENSTRA, H.J. (1969). « Attitude, Aptitude and Type of Instructional Program in Second Language Acquisition », *Canadian Journal of Behavioral Science*, 3-4, pp. 271-283.

SPOLSKY, B. (1969). « Attitudinal aspects of second language learning », *Language Learnings*, 3-4, pp. 271-283.

ATTITUDES FACE AU COMPORTEMENT LANGAGIER À MONTRÉAL[1]

Richard Y. Bourhis
Fred Genesee

Dans plusieurs États plurilingues, la langue semble jouer un rôle primordial dans l'élaboration des contacts inter-personnels et les relations de groupe (Bourhis, 1979; Giles, Bourhis & Taylor, 1977). En plus d'être un outil de communication par excellence (Giles, Taylor & Bourhis, 1973), la langue d'un groupe ethnique peut être considérée comme un symbole d'identité sociale et de solidarité culturelle (Bourhis, Giles & Tajfel, 1973; Fishman, 1977). Ce rôle semble être cristalisé lorsque les individus en contact sont membres de groupes ethnolinguistiques distincts tels que les francophones et les anglophones à Montréal.

En affirmant que Montréal est une ville 'bilingue' on exprime le fait que deux langues y sont entendues couramment, soit le français et l'anglais. Jusqu'à tout récemment, l'anglais a occupé une position dominante à Montréal, bien qu'une majorité de la population soit francophone (Gendron, 1972). Longtemps, les montréalais ont pris pour acquis que l'anglais est la langue la plus souvent employée en public dans le monde des affaires, l'entreprise étant traditionnellement liée à la population anglophone du Québec. La politique linguistique de législation en faveur du français (Loi 22, Loi 101) est très récente au Québec (voir Daoust-Blais 1980, pour un historique de cette législation). Il est important d'établir si cette législation a commencé à laisser des traces dans les attitudes sociolinguistiques et dans l'usage courant entre locuteurs francophones et anglophones au Québec.

L'enquête, dont les conclusions sont rapportées ici avait pour but d'examiner les attitudes des étudiants face à l'usage du français et de l'anglais dans une situation interethnique très précise : celle fréquente et probante qui se déroule entre clients et commis de magasin à Montréal. Les enquêtes de Taylor & Simard (1975) et de Bourhis (1980) démontrent que les francophones et les anglophones de Montréal ont peu de contacts sociaux entre eux. Par contre, le peu de contacts inter-culturel entre francophones et anglophones à Montréal s'inscrivent dans le cadre de rencontres publiques telles que celles qui caractérisent les relations entre clients et commis dans les magasins. La qualité de la communication lors de telles rencontres peut influencer d'une façon positive ou négative la nature des rapports entre francophones et anglophones à Montréal.

---

[1] Cette recherche a été réalisée grâce à des octrois des organismes suivants : le Ministère de l'Éducation du Québec, l'Université de McGill et le Conseil de recherches en Sciences Humaines du Canada. Les demandes de tirés à part peuvent être adressées à Richard Y. Bourhis, Département de psychologie, Université de McMaster, 1280 Main Street West, Hamilton, Ontario, L8S 4K1. Les résultats de la présente étude sont apparus en version anglaise comme suit : « Evaluative reactions to code switching strategies in Montreal », dans H. Giles, P. Robinson et P. Smith (Eds.). *Language : Social Psychological Perspectives*, Oxford, Pergamon Press, 1980.

Depuis la législation en faveur du français, l'usage du français et de l'anglais en situation de rencontre inter-ethnique à Montréal a fait l'objet de quelques études. Quelques années après l'adoption de la Loi 22, une étude sur le terrain a démontré que l'usage du français l'emportait quelque peu sur celui de l'anglais dans les échanges entre commis et clients de magasins au centre ville de Montréal (Domingue, 1978). Les résultats obtenus suggèrent que les anglophones plus que les francophones se sentent obligés de changer de langue face à un interlocuteur de l'*outgroup*. De plus, cette étude indique que dans une situation 'client/commis', la norme 'situationnelle' veut que la majorité des clients de langue française ou anglaise s'attendent à être servis dans leur langue maternelle.

Trois mois après l'adoption de la Loi 101, des résultats semblables à ceux de Domingue (1978) furent obtenus dans une étude de type questionnaire (Bourhis, 1980) utilisant la technique des échelles Likert. Les résultats de cette enquête démontrent que, malgré leur désaccord total avec la Loi 101, des étudiants universitaires anglophones de Montréal affirment qu'ils sont plus favorables à l'usage du français 'aujourd'hui' qu'ils ne l'étaient il y a 'quatre ans'. Ces étudiants affirment aussi qu'ils utilisent le français plus souvent 'aujourd'hui' qu'il y a 'quatre ans'. Ces résultats en faveurs de l'usage du français furent aussi obtenus quand les sujets s'imaginaient dans le rôle de client face à un commis francophone bilingue. De plus, ces anglophones affirment qu'en général, ils sont plus à l'aise lorsqu'ils s'expriment en français 'aujourd'hui' qu'ils ne l'étaient il y a 'quatre ans'. D'autre part, un groupe comparable d'étudiants universitaires francophones en accord total avec la Loi 101, affirment qu'ils n'étaient pas moins favorables à l'usage de l'anglais 'aujourd'hui' qu'ils ne l'étaient il y a 'quatre ans'. Tout en notant que l'anglais joue un rôle mineur dans leurs vies de tout les jours, ces étudiants affirment qu'ils n'utilisent pas moins l'anglais 'aujourd'hui' qu'il y a 'quatre ans'. Parallèlement, les étudiants francophones affirment qu'ils se sentent plus à l'aise lorsqu'ils s'expriment en français à Montréal 'aujourd'hui' qu'il y a 'quatre ans'. Ces résultats suggèrent que depuis la législation en faveur du français, une norme favorable à son usage semble s'établir parmis les étudiants francophones et anglophones de Montréal.

On pourrait dire que depuis cette législation, trois normes langagières contradictoires semblent jouer dans les rencontres inter-ethnique client/commis. D'une part, la norme 'situationnelle' qui veut que 'le client ait toujours raison', implique qu'on le serve dans sa langue maternelle. D'autre part une norme 'communautaire' veut, que par tradition, l'anglais demeure la langue des affaires à Montréal. De nombreuses études ont démontré que les francophones autant que les anglophones considèrent l'anglais comme une langue plus prestigieuse que le français dans les relations d'affaires (Lambert 1967, Gendron, 1972, Taylor, Simard & Papineau, 1978). Par contre, l'arrivée au pouvoir du Parti Québécois et la popularité de la Loi 101 chez les francophones semblent indiquer l'émergence d'une 'contre norme' nouvelle voulant que dans toutes transactions incluant celles des affaires (Loi 101, article 141) le français soit de mise au Québec.

L'objectif principal de la présente étude est d'établir laquelle de ces normes semble être dominante chez les étudiants francophones et anglophones de Montréal. Par ailleurs l'étude vise à établir si, comme dans les études précédentes (Lambert 1967, Saint-Pierre, 1976), les francophones comme les anglophones jugent un locuteur parlant anglais plus favorablement qu'un même locuteur parlant français.

MÉTHODOLOGIE

Une variante de la technique 'matched guise' de Lambert (1967) a été utilisée pour cette étude. Dans la version originale de la technique 'matched guise' on demande à des sujets d'évaluer la personnalité d'un locuteur à partir de l'enregistrement de sa voix. Le même locuteur peut être enregistré plusieurs fois en utilisant un ou plusieurs registres linguistiques tel que le français et l'anglais. Cette technique est subtile et permet de mettre à jour les stéréotypes que peuvent avoir les sujets envers les groupes sociaux ou ethniques représentés par chaque registre linguistique.

Pour la présente étude, la technique 'matched-guise' était rendue plus dynamique en présentant un *dialogue* entre deux locuteurs de groupes linguistiques différents. La situation expérimentale était la suivante : des étudiants d'école secondaire devaient écouter une bande sonore où un commis 'canadien-français' (*CF*) accueillait à son comptoir un client 'canadien-anglais' (*CA*). Quatre versions différentes de ce dialogue fictif ont été enregistrées en utilisant cette variante de la technique 'matched guise' (Bourhis, Giles & Lambert, 1975; Giles & Bourhis, 1976). Le contenu de ce dialogue était toujours le même, mais la langue utilisée par le commis et le client différait d'une condition à l'autre (voir Tableau 1). Le commis CF commençait toujours le dialogue en français (acte 1), mais pouvait donner sa première réplique (acte 3) au client CA soit en français soit en anglais (avec un accent francophone). De même, le client anglophone (CA) pouvait, soit poursuivre le dialogue (acte 2) en anglais, ou pouvait permuter en français (avec un accent anglophone).

TABLEAU 1

Condition Expérimentale	*Langue du commis CF Acte 1*	*Langue du client CA Acte 2*	*Langue du commis CF Acte 3*
1	en Français	en Français	en Français
2	en Français	en Français	en Anglais
3	en Français	en Anglais	en Français
4	en Français	en Anglais	en Anglais

Les étudiants étaient informés que le but de la recherche était d'étudier comment on juge les autres et leurs relations interpersonnelles à partir de la seule écoute de leur voix (Lambert, 1967). Le questionnaire destiné à capter les évaluations des sujets était composé de 9 pages. À l'aide d'échelles en neuf points les sujets devaient : 1) évaluer le client et le commis sur les traits de personnalité suivants : amical, gentil, compétent, intelligent, attentioné et honnête; et 2) juger les rapports entre le client et le commis sur les caractéristiques suivantes : content, insulté, à l'aise, anxieux et contrarié. Les sujets devaient aussi indiquer s'ils désiraient un jour être servi par le commis dans une situation analogue. Les dernières pages du questionnaire portaient sur les caractéristiques démographiques et personnelles de chaque sujet. Les sujets écoutaient et évaluaient le dialogue en deux étapes. Les sujets

écoutaient acte 1 et acte 2 de suite, puis donnaient leurs réponses au questionnaire. Acte 3 était joué et évalué en dernier. Les sujets écoutaient chaque partie du dialogue deux fois : la première fois pour se faire une impression des locuteurs, la deuxième pour répondre au questionnaire.

Trois groupes d'étudiants du secondaire V de la région métropolitaine de Montréal recrutés dans leurs polyvalentes respectives ont participé à cette étude : des étudiants francophones (F : N = 144), des étudiants anglophones (A : N = 85) et des étudiants anglophones bilingues suivant divers cours d'immersion en français depuis la septième année (AB : N = 94, voir Genesee, Polich & Stanley 1976 pour une description de ce programme). Il est intéressant de noter que 91% des étudiants anglophones (A + AB) s'identifiaient comme 'Canadian' ou 'English Canadian'. Cependant, seulement 40% des étudiants francophones s'identifiaient comme 'Canadien' ou 'Canadien Français'. La majorité des étudiants francophones (60%) préféraient s'identifier comme 'Québécois'.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Une analyse de variance ANOVA a été calculée pour les scores de chaque variable dépendante. Les dimensions pour l'analyse de variance étaient le GROUPE linguistique des sujets (F, A, AB), la langue utilisée par le CLIENT (français, anglais) et la langue utilisée par le COMMIS (français, anglais). Une analyse de variance à mesures répétées TEMPS (actes 1 et 3) a aussi été calculée pour les variables décrivant le commis. Des analyses Newman-Keuls ont été effectuées pour mieux rendre compte des résultats significatifs obtenus dans les analyses de variance.

Les résultats obtenus pour l'évaluation du commis CF après l'acte 1 sont résumés au tableau 2. Un effet GROUPE est significatif pour l'évaluation du commis francophone sur

TABLEAU 2

Effets significatifs pour l'évaluation du commis CF à l'acte 1

Item	*Effet GROUPE*				
	F (M)	*A (M)*	*AB (M)*	*F*	*df*
gentil	7.03	6.58	6.17	10.49**	2,309
attentionné	6.77	6.12	5.83	11.35***	2,309
honnête	5.91	5.80	5.36	4.45**	2,309
désir d'être servi par ce commis	4.76	4.82	4.24	4.53**	2,309

Note : Les moyennes (M) significativement différentes sont reliées par un trait. Score maximum pour chaque item = 9.0
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

les quatre traits suivants : la gentillesse, le caractère attentionné, l'honnêteté, et le désir des sujets d'être servi par le commis. Dans tous ces cas, les sujets anglophones bilingues (AB) jugeaient le commis CF moins favorablement que les sujets francophones (F). Dans un seul cas (attentionné) les anglophones unilingues (A) ont jugé le commis CF moins favorablement que les sujets francophones (F).

Comme le démontrent les résultats du Tableau 3, un effet GROUPE significatif est aussi obtenu pour l'évaluation du client CA. Dans la plupart des cas, les deux groupes de sujets anglophones (A et AB) évaluaient le client CA plus favorablement que les sujets francophones. Ces résultats ont été obtenus pour les traits de personnalité suivants : gentil, attentionné, honnête, compétent et amical.

TABLEAU 3

Effets significatifs pour l'évaluation du client CA à l'acte 2

Item	*Effet GROUPE*				
	F (*M*)	*A* (*M*)	*AB* (*M*)	*F*	*df*
gentil	6.56	7.06	6.95	3.04*	2,309
attentionné	5.99	7.13	7.00	13.55***	2,309
honnête	6.32	7.31	7.37	10.39***	2,309
compétent	4.72	6.25	5.62	15.07***	2,309
amical	7.02	7.34	7.12	14.09***	2,309

Note : Les moyennes (M) significativement différentes sont reliées par un trait. Score maximum pour chaque item = 9.00.
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Les résultats des Tableaux 2 et 3 démontrent que les sujets évaluaient les locuteurs de leur propre groupe linguistique plus favorablement que ceux de l'*outgroup*. Contrairement à nos attentes, cette tendance était aussi marquée chez les anglophones bilingues que chez les anglophones 'unilingues'. Pourtant, les enquêtes de Lambert (1980) indiquent que l'expérience d'immersion en français porte ces 'nouveaux' anglophones bilingues à avoir des attitudes plus favorables envers les Canadien Français que les Anglophones unilingues. Nous n'avons pas obtenu ce genre de résultats dans notre étude. Ces différences peuvent s'expliquer en tenant compte des faits suivants : 1) nos résultats ont été obtenus auprès d'adolescents bilingues de 16 à 17 ans, tandis que ceux de Lambert ont été obtenus auprès de jeunes bilingues de 6 à 14 ans et 2) les résultats de Lambert ont été obtenus à l'aide de questionnaires conventionnels, tandis que nos résultats sont obtenus avec une technique expérimentale plus fine, plus naturelle et moins sujette aux effets de la désirabilité sociale.

Nos résultats sont révélateurs puisqu'ils indiquent que pour la première fois dans ce genre d'étude (Lambert, 1967; Saint-Pierre, 1976), les francophones québécois semblaient favoriser le locuteur francophone au lieu de favoriser le locuteur anglophone. Ces résultats

donnent une première indication que les québécois n'adhèrent plus aux stéréotypes négatifs d'eux-mêmes et qu'ils ne considèrent plus nécessairement les anglophones comme le groupe 'supérieur' au Québec.

De plus, ces résultats démontrent que les trois groupes de sujets percevaient le client anglophone de la même façon, quelque soit la langue de sa réplique au commis. Le client anglophone n'était pas mieux perçu lorsqu'il permutait en français que lorsqu'il répondait au commis seulement en anglais. Ces résultats indiquent que l'usage de l'anglais par un client anglophone face à un commis francophone semble être acceptable autant pour les étudiants francophones que pour les étudiants anglophones.

Comment percevait-on le commis francophone lors de sa réplique au client anglophone ? En général, les résultats démontrent que les trois groupes linguistiques réagissaient surtout au dialogue en fonction de la norme 'situationnelle' qui veut que 'le client ait toujours raison'. Comme l'indiquent les interactions significatives de la figure 1, le commis CF était perçu favorablement par les trois groupes de sujets, surtout quand il permutait en anglais avec le client anglophone. Ces résultats furent obtenus quelque soit la langue de réplique du client durant l'acte 2. Il est intéressant de noter que malgré la popularité de la législation en faveur du français au Québec, les sujets francophones ne pénalisaient pas le commis pour avoir permuté en anglais avec le client anglophone.

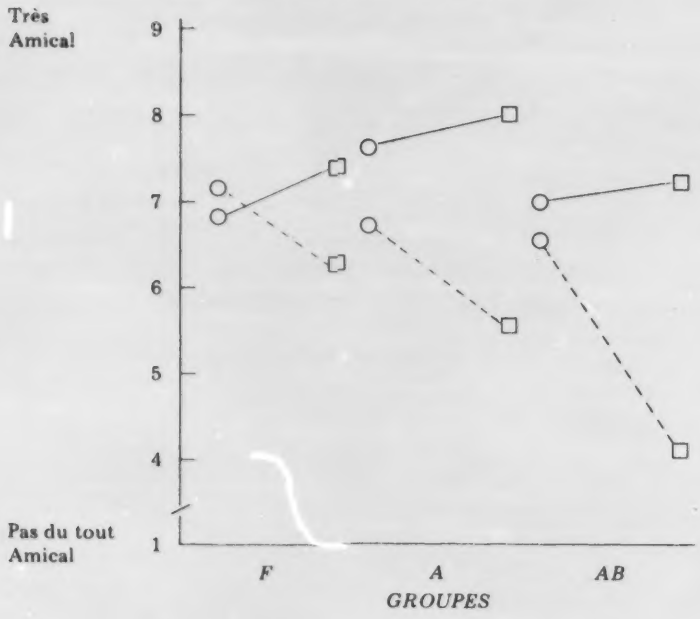
Par contre, le commis francophone était mal perçu par les trois groupes lorsqu'il soutenait sa conversation totalement en français. Ces résultats furent obtenus quelque soit la langue de réplique du client.

Les résultats d'analyses Newman-Keuls indiquent que les deux groupes de sujets anglophones (A, AB) percevaient le commis CF comme étant moins amical, moins attentionné, moins gentil, moins compétent et moins intelligent lorsqu'il persistait à donner sa réplique en français que lorsqu'il permutait en anglais. Cette tendance était particulièrement marquée chez les sujets anglophones bilingues. Ayant déjà fait un effort personnel pour apprendre le français, il semblerait que ces anglophones bilingues s'attendaient à un effort linguistique réciproque de la part d'un commis francophone ayant comme tâche principale de bien servir ses clients. Il semblerait que pour ces anglophones bilingues, l'apprentissage, de la langue majoritaire (le français) n'amène pas nécessairement une plus grande tolérance envers l'usage du français au Québec. Ces résultats diffèrent de ceux de Lambert (1980) obtenus à l'aide de questionnaires conventionnels chez des groupes d'anglophones bilingues plus jeunes. Dans ses enquêtes, Lambert a obtenu des résultats démontrant qu'une expérience dans les classes d'immersion française rendait les jeunes bilingues plus favorables à l'usage du français au Québec que des jeunes anglophones unilingues.

Finalement, même les sujets francophones ont perçu le commis comme étant moins attentionné, gentil et compétent lorsqu'il persistait en français que lorsqu'il permutait en anglais. Nos résultats suggèrent que les trois groupes de sujets attachaient beaucoup d'importance à la norme 'situationnelle' en faveur du client. Pour ces étudiants, le locuteur anglophone en tant que client, était perçu comme étant en droit de réclamer un service dans sa langue maternelle. Cette attente semblerait renforcée par la norme 'communautaire' voulant que l'anglais demeure la langue prestigieuse des affaires, malgré l'émergence de la 'contre norme' communautaire favorisant l'usage du français au Québec.

FIGURE 1

Amical : F = 6.26**, df = 2,321



LANGUE DU COMMIS : ———— permute en anglais
– – – – – – – soutien en français

TEMPS : ○ acte 1.
□ acte 3.

Évaluations du commis CF après l'acte 1 et l'acte 3 d'après sa langue d'usage et selon le groupe linguistique des sujets. Ces interactions ont été obtenues pour les caractéristiques suivantes : amical F = 6.26** (df = 2,321), attentionné : F = 16.03***; gentil : F = 4.64**; compétent : F = 5.30** et intelligent : F = 13.19**.

Note : Score maximum pour chaque item = 9.0.

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

Dans l'étude suivante les rôles sont renversés de telle sorte que le client est un francophone (CF) et le commis un anglophone (CA). Si la norme 'situationnelle' en faveur du client est vraiment préférée, on pourrait s'attendre à ce que l'usage du français soit mieux toléré par les sujets francophones (F) *et* anglophones (A et AB). Par contre, si dans cette situation l'usage de l'anglais est toujours préféré par les groupes anglophones, c'est que ceux-ci auront surtout réagi de façon partiale en faveur des normes de leur propre groupe linguistique, malgré l'émergence de la 'contre-norme' communautaire en faveur de l'usage du français au Québec.

L'un des auteurs coordonne maintenant d'autres études utilisant la présente technique expérimentale. Ces études se dérouleront dans les régions 'bilingues' du Canada (Joy, 1972; Castonguay et Marion, 1976), où les rapports de forces entre francophones et anglophones sont différents de ceux qui existent au Québec (par exemple en Acadie et en Ontario; voir Bourhis, Giles et Rosenthal, 1980).

La présente étude démontre que l'usage d'une variante 'dialogue' de la technique 'matched guise' (Bourhis *et al.*, 1975, Doise, Sinclair et Bourhis, 1976) s'avère un outil de recherche efficace pour mieux comprendre la dynamique de la communication interpersonnelle et inter-groupe dans des contextes situationnels et culturels variés (Bourhis, 1979). De plus, cette technique semble appropriée pour évaluer l'impact de législation linguistique controversée sans provoquer la méfiance des groupes ethnolinguistiques en cause.

Références

BOURHIS, R.Y. (1979). « Language in ethnic interaction : a social psychological approach », dans H. Giles et B. Saint-Jacques (Eds.). *Language and Ethnic Interaction*. Oxford: Pergamon Press.

—— (1980). *Cross-Cultural Communication in Montreal : Some Survey and Field Data after Bill 101*. McMaster University: Mimeo.

BOURHIS, R.Y., GILES, H., & LAMBERT, W.E. (1975). « Social consequences of accommodating one's style of speech : A cross-national investigation », *International Journal of the Sociology of Language*, 6, pp. 53-71; publié conjointement dans *Linguistics*, 166, pp. 55-71.

BOURHIS, R.Y., GILES, H., & ROSENTHAL, D. (1980). *Notes on the construction of a 'subjective vitality questionnaire' for ethnolinguistic groups*. McMaster University: Mimeo.

BOURHIS, R.Y., GILES, H., & TAJFEL, H. (1973). « Language as a determinant of Welsh identity », *European Journal of Social Psychology*, 3, pp. 447-460.

CASTONGUAY, C., & MARION, J. (1976). « L'anglicisation du Canada », *La Monda Linguo Problemo*, 5, pp. 145-156.

DAOUST-BLAIS, D. (1980). « Corpus and status language planning in Quebec : a look at linguistic legislation », dans *Progress in Language Planning*, the Hague: Mouton Publishers.

DOISE, W., SINCLAIR, A., & BOURHIS, R.Y. (1976). « Evaluation of accent convergence and divergence in cooperative and competitive intergroup situations », *British Journal of Social and Clinital Psychology*, 15, pp. 247-252.

DOMINGUE, N. (1978). « L'usage bilingue dans le centre de Montréal », dans M. Paradis (Éd.). *Aspects of Bilingualism*, Columbia, South Carolina: Hornbeam Press.

FISHMAN, J. (1977). « Language and Ethnicity », dans H. Giles (Ed.). *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*, New York: Academic Press.

GENDRON, J.D. (1972). *La situation de la langue française au Québec : La langue de travail*. Québec: Gouvernement du Québec.

GENESEE, F., POLICH, E., & STANLEY, M.H. (1977). « An experimental French immersion program at the secondary school level : 1969-1974 », *The Canadian Modern Language Review*, 33, pp. 318-332.

GILES, H., & BOURHIS, R.Y. (1976). « Methodological Issues in Dialect perception : some social psychological perspectives », *Anthropological Linguistics*, 18, pp. 294-304.

GILES, H., BOURHIS, R.Y., & TAYLOR, D. (1977). « Towards a theory of language in ethnic group relations », dans H. Giles (Ed.). *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*, New York: Academic Press.

GILES, H., TAYLOR, D.M., & BOURHIS, R.Y. (1973). « Towards a theory of interpersonnal accommodation through language : Some Canadian data », *Language in Society*, 2, pp. 177-192.

JOY, R. (1972). *Languages in Conflict*. Toronto: McClelland.

LAMBERT, W.E. (1967). « A social psychology of bilingualism », *The Journal of Social Issues*, 23, pp. 91-109.

—— (1980). « The Social Psychology of Language. A perspective for the 1980's », dans H. Giles, P. Robinson et P. Smith (Eds.). *Language : Social Psychological Perspectives*, Oxford: Pergamon Press.

SAINT-PIERRE, M. (1976). « Bilinguisme et diglossie dans la région montréalaise », *Cahier de Linguistique*, 6, pp. 180-198.

TAYLOR, D.M., & SIMARD, L. (1975). « Social interaction in a bilingual setting », *Canadian Psychological Review*, 16, pp. 240-254.

TAYLOR, D.M., SIMARD, L., & PAPINEAU, D. (1978). « Perceptions of cultural differences and language use : A field study in a bilingual environment », *Canadian Journal of Behavioral Science*, 10, pp. 181-191.

LES TECHNIQUES MNÉMONIQUES LIÉES À L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Alain Desrochers

INTRODUCTION

Nous assistons depuis quelques années à des changements méthodologiques importants dans l'enseignement des langues vivantes. Par exemple, on accorde de plus en plus d'importance aux facteurs extralinguistiques ou contextuels dans l'apprentissage. L'accent que l'on met sur l'information extralinguistique, cependant, varie d'une approche méthodologique à une autre.

Une des approches les moins traditionnelles consiste à 'déscolariser' l'apprentissage de la langue seconde et à utiliser au maximum les ressources linguistiques disponibles dans toute communauté multilingue (voir d'Anglejan, 1979, ce volume). Les programmes d'immersion représentent une autre approche qui a connu beaucoup de succès au Canada et à l'étranger. Cette formule permet aux étudiants de niveaux élémentaire et secondaire d'obtenir leur éducation scolaire dans leur langue seconde, et ainsi apprendre cette langue sans qu'elle soit continuellement sujette à un enseignement explicite (voir Gardner & Desrochers, 1981; Genesee, 1979; Lambert & Tucker, 1972; Swain, 1974, 1978). Dans les programmes scolaires plus traditionnels, l'accent sur les facteurs contextuels s'est surtout manifesté dans l'utilisation plus fréquente de tableaux et de films pour illustrer des termes ou des concepts introduits dans la langue seconde (Rollet, 1974; Roumette, 1974; Taggart, 1974), le réalisme situationnel des dialogues (Gros & Portine, 1976; Mackey, 1977; Madsen & Bowen, 1978), et l'emploi de techniques d'étude basées sur l'activité d'imagerie (Atkinson, 1975; Paivio, 1978).

L'objet de ce chapitre est de rapporter les résultats d'expériences récentes (en laboratoire et en milieu scolaire) portant sur l'efficacité de deux techniques d'étude basées sur l'activité d'imagerie dans l'acquisition et la rétention du vocabulaire étranger. Il est à noter que ces innovations ne visent pas à résoudre tous les problèmes d'apprentissage linguistique, ni à remplacer les méthodes traditionnelles. Ce sont des *techniques d'étude* ayant le potentiel de faciliter l'acquisition efficace du vocabulaire chez les étudiants de langue seconde. Ces techniques peuvent, en principe, s'intégrer à n'importe quel programme pédagogique.

Ces techniques mnémoniques mettent l'accent sur l'information extralinguistique ou contextuelle dans le sens qu'elles reposent sur la construction mentale d'une situation par instantiation imagée. Une étape importante dans l'utilisation de ces techniques exige des usagers qu'ils imaginent une scène ou une situation dans laquelle le référent du mot de

vocabulaire qu'ils désirent apprendre joue un rôle actif. Un attribut important de l'activité d'imagerie est sa fonction de substitut de la réalité matérielle. C'est précisément à cette fonction générative que l'on doit la construction mentale d'un contexte (pour un traitement plus théorique, voir Denis, 1979; Paivio, 1971; Paivio & Desrochers, 1980; Shepard, 1978).

Ce chapitre comprend deux parties principales. Dans un premier temps, nous décrivons deux techniques mnémoniques basées sur l'activité d'imagerie, *la technique des crochets* et *la technique des mots-clés*, et nous présentons un bref résumé des recherches récentes concernant leur efficacité. La deuxième partie porte sur cinq questions pratiques qui ont également fait l'objet de recherches récentes.

DESCRIPTION DE DEUX TECHNIQUES MNÉMONIQUES

1. La technique des crochets

Cette technique a été mise au point par le mathématicien français Pierre Hérigon vers 1694 (Norman, 1976) et modifiée par quelques mnémonistes professionnels, tels que Fenaigle (1813), Fauvel-Gouraud (1845) et Loisette (1896). C'est à Paivio (1978), cependant, qu'on doit son application à l'étude du vocabulaire étranger.

Il est utile de préciser que la technique des crochets a été spécialement conçue pour l'étude de *longues listes* de mots nouveaux. Les deux éléments essentiels de cette technique sont l'élaboration d'un plan ou système selon lequel le vocabulaire sera mémorisé et l'activité d'imagerie. Ce plan a pour but de maximiser la structuration des indices de récupération du vocabulaire nouveau de façon à faciliter son accessibilité pendant la phase d'acquisition. Le rôle de l'activité d'imagerie est d'accrocher le vocabulaire nouveau à une structure d'information que l'étudiant aura mémorisée auparavant. Ces deux éléments essentiels sont plus faciles à saisir lorsqu'on considère la procédure étape par étape.

L'application de cette technique à l'acquisition d'une liste de vocabulaire comprend deux étapes. Certains préparatifs, cependant, doivent être effectués par l'éducateur ou l'étudiant lui-même avant de passer à ces deux étapes. Par exemple, avant de commencer, chacun des mots de la liste qu'on désire étudier doit être assigné à une position numérique dans la liste. Donc, si la liste contient 50 mots, on commence par les ranger et les numéroter de 1 à 50. Remarquez que cette série de rangs numériques, comme telle, constitue un système de structuration puisque l'ordre des nombres entiers est assimilé très tôt au cours du développement cognitif des enfants occidentaux. L'association d'un mot de vocabulaire à sa position numérique dans la liste, cependant, est une tâche difficile car les nombres sont des entités trop abstraites. Si, par ailleurs, on rend ces nombres plus concrets, on obtient un ensemble structuré de 'référents' auquel on peut 'accrocher' la liste de vocabulaire. Un des préparatifs consiste à associer chaque nombre ou position numérique à un nom concret appelé *crochet*.

Hérigon a proposé que chaque chiffre (0 à 9) soit associé à une consonne non-muette et que cette consonne soit utilisée pour former un nom concret ou crochet. Le chiffre *1* est donc associé à la consonne *t*, *2* à *n*, *3* à *m*, *4* à *r*, etc. (voir Tableau 1). Si la position numérique dans la liste ne comprend qu'un chiffre (ex. *8*), le crochet correspondant ne contient qu'une consonne non-muette (ex. *f*eu). Si, d'autre part, le nombre comprend

TABLEAU 1

Code de correspondance entre les chiffres et les consonnes, et quelques exemples de crochets et de mots de vocabulaire français

Code de correspondance									
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*0*
t	*n*	*m*	*r*	*L*	*ch*	*c*	*f*	*p*	*s*

Exemples		
Position Numérique	*Crochet*	*Mot de vocabulaire*
1.	*t*hé	paquebot
2.	*n*ez	beigne
3.	*m*ain	liège
4.	*r*ue	baignoire
5.	*l*it	araignée
6.	*ch*ou	loup
7.	*c*amp	pluie
8.	*f*eu	poulet
9.	*p*ain	souris
10.	*t*asse	miel
11.	*t*ête	cheval
12.	*t*on*n*eau	forêt
13.	*t*a*m*is	serviette
14.	*t*e*r*re	horloge
15.	*t*a*l*on	immeuble

deux chiffres (ex. *15*), le crochet correspondant est composé de deux consonnes non-muettes (ex. *t*a*l*on). Quelques exemples de crochets formés d'après ce principe sont présentés au Tableau 1. Bref, les mots de vocabulaire sont d'abord rangés et numérotés, et une liste de crochets est composée, d'après le principe conçu par Hérigon, afin de concrétiser la position numérique de ces mots de vocabulaire. Une fois mémorisée, ces crochets servent à 'accrocher' ou retenir la liste de vocabulaire.

La première étape dans l'utilisation de la technique consiste à mémoriser la liste des crochets associés aux positions numériques. À première vue, cette tâche peut paraître ardue mais, dans une expérience de laboratoire effectuée sur cette technique, des étudiants universitaires ont effectivement appris une liste de 96 crochets avec beaucoup de facilité

(voir Paivio & Desrochers, 1979). Notez qu'une fois que les crochets ont été bien mémorisés, ils peuvent, en principe, être réutilisés continuellement pour l'apprentissage d'autres listes de vocabulaire. Dans les recherches portant sur l'efficacité de cette technique, les crochets ont été sélectionnés dans la langue seconde. La justification de cette procédure est que le but de la technique consiste à faciliter le rappel du vocabulaire étranger sans l'intermédiaire de la langue maternelle.

Au cours de la deuxième étape, les étudiants forment une image mentale dans laquelle le référent de chaque mot de vocabulaire (représenté par sa traduction dans la langue familière) est mis en relation avec le référent du crochet représentant sa position numérique dans la liste. Donc, lorsqu'on est confronté à une liste de mots, tels que 'paquebot', 'beigne', 'liège', etc. (voir Tableau 1), le principe est simplement 'd'accrocher' chaque mot nouveau à un numéro par l'intermédiaire du crochet correspondant en imaginant une situation où les deux référents s'intègrent. Par exemple, on peut imaginer un 'paquebot' voguant sur une étendue de thé (no 1), une personne familière portant un 'beigne' sur son nez (no 2), une main de 'liège' (no 3), etc. Lorsque cette étape est complétée, les étudiants ont la possibilité de parcourir mentalement la liste des nombres, se rappeler des crochets, récupérer les images mentales qu'ils ont construites, et s'exercer à nommer les mots-cibles dont le référent est représenté dans chaque image. Dans une certaine mesure, cette technique libère les étudiants de leur dépendance sur la présence des stimuli extérieurs lors du rappel et les encourage à utiliser leur mémoire d'une façon productive.

Les quelques études récentes visant à en mesurer l'efficacité ont démontré que la technique des crochets offre un avantage marqué sur l'autorépétition dans l'acquisition du vocabulaire nouveau (Paivio & Desrochers, 1979; Desrochers, 1980). Cet avantage se manifeste dans le rappel productif des mots-cibles et dans la compréhension, telle que mesurée par le rappel de l'équivalent dans la langue maternelle lorsque le mot-cible est présenté comme stimulus. Desrochers (1980) a aussi montré que, par rapport à l'autorépétition, l'activité d'imagerie augmente substantiellement le rappel à court-terme et à long-terme du genre grammatical des noms français. Dans ces expériences, on a demandé aux participants d'ajouter une femme ou un homme au contenu de leur image mentale afin de représenter le genre grammatical du mot-cible. Pour illustrer, reprenons l'exemple no 2 (*nez*) 'beigne'. Le genre du mot masculin 'beigne' pourrait être représenté très aisément en imaginant un homme portant un beigne sur son nez. L'encodage du genre constitue une extension importante du champ d'applicabilité de cette technique, vues les difficultés qu'éprouvent les étudiants de langue maternelle anglaise à retenir cet attribut grammatical.

Une épreuve plus difficile pour une technique d'étude est de surpasser l'efficacité des stratégies spontanément utilisées par les étudiants expérimentés dans l'étude des langues. Une expérience récente rapportée par Desrochers (1980, Expérience 3) donne à penser que la technique des crochets n'offre pas d'avantages particuliers dans l'acquisition des noms français lorsqu'elle est comparée aux stratégies spontanées des étudiants anglophones. Par contre, les résultats indiquent que le rappel du genre grammatical de ces noms français est de beaucoup supérieur chez les participants qui ont reçu une consigne d'imagerie que chez ceux qui devaient faire appel à leurs propres stratégies d'apprentissage.

Bref, les expériences effectuées jusqu'à présent montrent que la technique des crochets facilite le rappel productif et la compréhension du vocabulaire étranger plus que l'autorépétition. Cet effet positif est aussi clairement manifesté dans le rappel du genre

grammatical des noms français, en comparaison avec soit l'autorépétition ou les stratégies spontanées. Par ailleurs, l'acquisition des noms ne semble pas profiter plus de la technique des crochets que des stratégies d'apprentissage couramment utilisées par les étudiants.

2. La technique des mots-clés

L'application de la technique des mots-clés à l'apprentissage du vocabulaire étranger remonte à plusieurs siècles. On retrouve des descriptions très explicites de cette technique d'étude dans plusieurs ouvrages concernant l'éducation de la mémoire (Estabrooks, 1927; Fenaigle, 1813; Sayer, 1877). Les premières études systématiques de son efficacité sont cependant de date récente (Atkinson, 1975; Atkinson & Raugh, 1975; Ott, Butler, Blake & Ball, 1973; Raugh & Atkinson, 1975; Raugh, Schupbach & Atkinson, 1977).

Le mode d'emploi de la technique des mots-clés comprend deux étapes. La première étape consiste à associer chacun des mots d'une liste qu'on désire apprendre à un autre mot (*mot-clé*) qui lui ressemble au niveau phonologique ou orthographique dans sa langue maternelle. La similitude entre le mot de vocabulaire et le mot-clé peut être totale ou partielle. Le Tableau 2 présente quelques mots de vocabulaire français et mots-clés anglais. Donc, au cours de cette étape, chacun des mots de vocabulaire est associé à un médiateur linguistique dans la langue maternelle de l'étudiant.

La deuxième étape fait appel à l'activité d'imagerie afin d'associer le référent du mot de vocabulaire (représenté par sa traduction dans la langue familière) au référent du mot-clé. Par exemple, l'étudiant anglophone qui voulait mémoriser le mot français *grondement* (associé au mot-clé 'ground') pourrait imaginer un tremblement de terre et le 'grondement' qui en résulte. Remarquez que cette étape de la technique des mots-clés est identique à la deuxième étape de la technique des crochets. Dans les deux cas, l'activité d'imagerie a pour effet de promouvoir l'élaboration d'un contexte significatif dans lequel le référent du mot-cible joue un rôle actif.

Bref, l'utilisation de la méthode des mots-clés comporte deux étapes essentielles : a) la formation d'un lien phonologique ou orthographique entre le mot de vocabulaire et un mot dans la langue maternelle de l'étudiant, et b) la construction mentale d'un contexte imagé (lien imagé) comprenant le référent du mot-cible et celui du mot-clé ou médiateur linguistique. Ces deux types de connections contribuent à assimiler le nouveau vocabulaire au champ de connaissances verbales de l'étudiant.

En l'espace de cinq ans, un nombre impressionnant d'études ont porté sur divers aspects de cette technique. Nous nous limiterons ici à un résumé très bref des recherches concernant son efficacité, et nous traiterons des questions plus spécifiques de son application dans la section suivante.

Les résultats de ces recherches indiquent que la technique des mots-clés a un effet facilitateur très prononcé sur la compréhension du vocabulaire de langue seconde, tant chez les adultes (Atkinson & Raugh, 1975; Raugh & Atkinson, 1975) que chez les enfants (Pressley, 1977a; Pressley & Levin, 1978). Une étude pilote menée récemment par l'auteur a aussi montré que le champ d'applicabilité de la technique peut aisément être étendu à l'acquisition du genre grammatical en français, en ajoutant une femme (pour le genre féminin) ou un homme (pour le genre masculin) au contexte imagé. Par ailleurs, une série d'expériences a démontré que le rappel productif des mots-cibles ne profite pas plus de

TABLEAU 2

Exemples de mots de vocabulaire français et mots-clés de langue anglaise

Mots de vocabulaire français	*Mots-clés anglais*
gron*de*ment	'ground' (sol, terrain)
cou*teau*	'toe' (orteil)
*jar*din	'jar' (jarre, cruche)
*bât*eau	'bat' (chauve-souris)
pample*mousse*	'moose' (orignal)
*coch*er	'coach' (entraîneur)
cigale	'sea gull' (mouette)
luc*arne*	'corn' (maïs)
*jam*bon	'jam' (confiture)
*pub*elle	'pub' (bistro)
*livr*aison	'liver' (foie)
cygne	'sign' (signe, enseigne)
*bal*afre	'ball' (balle)
*raf*ale	'raft' (radeau)
roche	'rush' (mouvement précipité)
baigneur	'banner' (bannière)
*bric*oleur	'brick' (brique)
p*elouse*	'louse' (pou)
l*arme*	'arm' (bras)

la technique des mots-clés que des stratégies d'apprentissage couramment utilisées par les étudiants (Pressley, Levin, Hall, Miller & Berry, 1980). On se rappelle que Desrochers (1980) a obtenu un résultat similaire avec la technique des crochets. La distinction entre la compréhension et la production du vocabulaire est très importante dans l'analyse de l'efficacité d'une technique mnémonique. C'est pourquoi nous reviendrons sur ce point dans la section suivante.

Il serait utile, avant de passer aux questions pratiques, de mettre en évidence deux différences importantes entre la technique des crochets et celle des mots-clés. La première caractéristique qui distingue ces deux techniques mnémoniques est leur système de récupération respectif. Par système de récupération, nous entendons le mode selon lequel un mot de vocabulaire est sensé être retiré de la mémoire pendant la phase d'acquisition. La technique des crochets, comme nous l'avons constaté, pourvoit son propre système de récupération, sans recours à la traduction dans la langue maternelle. En l'absence des stimuli

extérieurs, l'étudiant a la possibilité d'évoquer de lui-même un ensemble organisé d'indices de récupération (c'est-à-dire, les crochets) qui lui permettront un accès relativement facile aux représentations imagées d'une longue liste de mots de vocabulaire. Par contre, le mode de récupération associé à la technique des mots-clés demeure dépendant de la présence de stimuli extérieurs, tels que l'équivalent dans la langue maternelle ou l'objet qu'il représente. Cette différence entre les deux techniques donne à penser que la technique des crochets a peut-être un pas d'avance sur la technique des mots-clés pour ce qui est d'encourager le rappel productif du vocabulaire.

La deuxième caractéristique qui différencie ces deux techniques est la diversité des voies d'accès aux mots de vocabulaire mémorisés. À ce sujet, nous avons souligné que l'utilisation de la méthode des mots-clés promouvoit la formation de deux types d'associations entre le mot de vocabulaire et sa représentation imagée, un lien phonologique ou orthographique (par l'intermédiaire du médiateur linguistique) et un lien imagé. Par contre, la technique des crochets ne favorise explicitement que la formation d'un lien imagé. Donc, la méthode des mots-clés semble offrir une plus grande variété d'associations entre la représentation imagée et la représentation verbale du vocabulaire dans la mémoire.

QUELQUES QUESTIONS PRATIQUES

Les questions qui font l'objet de cette section se rapportent toutes à l'étendue du champ d'applicabilité de la technique des mots-clés. Nous avons dû nous restreindre à cette technique car encore trop peu d'études ont été effectuées sur la technique des crochets.

1. La compréhension et la production verbale

On reconnait volontiers que le comportement langagier fait appel à un ensemble d'habiletés relativement indépendantes les unes des autres. Il en suit que certaines techniques ou méthodes d'apprentissage peuvent avoir un effet positif sur un type d'habilités particulier et aucun effet (et parfois un effet négatif) sur un autre type d'habilités. La diversité des habiletés dont le développement sera favorisé par une méthode spécifique représente également un aspect important du champ d'applicabilité de cette méthode.

Les expériences d'Atkinson et ses collaborateurs, menées auprès d'étudiants universitaires, démontrent clairement que la technique des mots-clés facilite la compréhension du vocabulaire étranger, c'est-à-dire le rappel de l'équivalent dans la langue familière lorsque le stimulus ou indice de récupération est le mot étranger. Par ailleurs, les expériences de Pressley, Levin, Hall, Miller et Berry (1980) indiquent que la même technique ne facilite pas plus le rappel productif des mots-cibles que les stratégies couramment utilisées par les étudiants. À prime abord, ces résultats donnent à penser que les possibilités de la technique sont limitées au développement de la compréhension. À notre avis, cette conclusion est prématurée.

Une variable trop souvent négligée des tâches d'apprentissage est leur niveau de complexité. Ce qui rend une tâche d'apprentissage difficile est souvent qu'on tente de développer un grand nombre d'habiletés élémentaires dans un espace de temps trop court.

Dans de telles circonstances, il est utile de décomposer la tâche en étapes plus élémentaires. Pressley et Levin (1981) ont proposé une décomposition de l'apprentissage du vocabulaire en deux étapes distinctes : a) l'apprentissage de la réponse (ou du mot-cible), sans sa signification, et b) l'apprentissage de la signification. Ainsi, dans leurs expériences récentes, les participants se sont d'abord familiarisés avec les caractéristiques orthographiques des mots-cibles. La moitié des étudiants ont ensuite appris la signification de chaque mot-cible en imaginant une situation dans laquelle le référent de ce mot était intégré au référent du mot-clé correspondant. L'autre moitié du groupe devait apprendre la signification des mots de vocabulaire (accompagnés de leur traduction) par leurs propres moyens, sans l'aide de mots-clés. Les résultats ont montré que le rappel productif des mots de vocabulaire était plus élevé chez les étudiants qui ont appris la signification par la méthode des mots-clés que par leurs propres stratégies. Donc, grâce à une simple décomposition de la tâche d'apprentissage, Pressley et Levin ont démontré que la technique des mots-clés pouvait effectivement favoriser le rappel productif du vocabulaire nouveau (voir aussi Horowitz & Gordon, 1972).

Les recherches futures, cependant, auront à localiser plus précisément l'effet des mots-clés. Par exemple, les mots-clés peuvent-ils favoriser l'apprentissage des réponses comme tel ? L'effet des mots-clés est-il limité au processus de récupération des réponses déjà stockées dans la mémoire ? La distinction que nous faisons ici entre le stockage de la réponse et sa récupération est peut-être plus théorique que pratique. On reconnait depuis plusieurs années, en psychologie cognitive, qu'un mot représenté ou disponible dans la mémoire n'est pas pour autant accessible ou récupérable. L'utilité de cette distinction est principalement d'accroitre notre compréhension du processus d'apprentissage. En pratique, la technique des mots-clés constituerait un progrès méthodologique important, même si elle ne favorisait que la récupération, et non le stockage, du vocabulaire étranger car ces deux processus sont impliqués dans le rappel.

Nous avons donné priorité à la question de compréhension et production pour deux raisons. La première est son importance théorique et pratique. La deuxième raison est tout simplement que les études décrites par la suite rapportent exclusivement à la compréhension du vocabulaire, c'est-à-dire au rappel de l'équivalent dans la langue familière lorsque le mot-cible est présenté comme indice de récupération.

2. La sélection des mots-clés

Est-il profitable de laisser les étudiants choisir leurs propres mots-clés que de les sélectionner pour eux ? Dans une étude pilote portant sur cette question, Atkinson (1975) a remarqué que la technique était plus efficace lorsque les mots-clés étaient sélectionnés par une équipe d'experts pour les étudiants que par les étudiants eux-mêmes. Il est à remarquer ici que ce résultat est contraire aux conclusions d'un grand nombre d'études sur l'effet de la production des médiateurs (ou réponses médiantes) dans l'apprentissage associatif (Crowder, 1976; Paivio, 1971).

Une étude récente, par ailleurs, a montré que le niveau de compréhension du vocabulaire étranger n'était pas diminué par la recherche de médiateurs linguistiques pendant l'apprentissage lorsque les mots-clés étaient faciles à produire (Pressley, Levin, Nakamura, Hope, Bispo & Toye, 1980). Dans certains cas, la production des mots-clés par les étudiants a même pour effet d'accroitre le rappel (Delaney & Starr, 1980). Il serait difficile à présent de faire des recommendations précises sur la question du rôle des étudiants dans la sélection

des mots-clés. Les recherches futures devront d'abord identifier les variables qui affectent la probabilité de produire des mots-clés et le temps requis pour le faire.

3. La sélection du vocabulaire

La technique des mots-clés est-elle utile à l'étude de tous types de vocabulaire ? Cette question est fondamentale pour l'éducateur désireux de maximiser le rendement de ses étudiants dans l'acquisition d'un vocabulaire nouveau. En pratique, une technique dont l'efficacité serait limitée à une portion infime du lexique serait inutile.

Une variable lexicale qui, en principe, devrait affecter sérieusement l'efficacité de la méthode des mots-clés est la valeur d'imagerie des mots-cibles, c'est-à-dire la mesure dans laquelle ces mots évoquent des images mentales. Comme la méthode repose en partie sur l'activité d'imagerie, on devrait s'attendre à ce qu'elle offre un avantage minime dans l'acquisition des mots abstraits, tels que 'périodicité', 'largesse', et 'nécessité'. Une étude récente de Pressley, Levin et Miller (1980) a indiqué que la technique des mots-clés augmente la compréhension des mots abstraits plus que les stratégies spontanées utilisées par les étudiants, *si* les mots-clés sont concrets. Notez que, par rapport aux mots concrets, les mots abstraits sont généralement plus difficiles à mémoriser (Delaney, 1978; Paivio & Desrochers, 1979).

Peu de recherches ont jusqu'ici porté sur l'effet de la technique sur la compréhension des parties du discours autre que le nom. Une étude récente, cependant, a démontré que cette technique facilite la compréhension des verbes d'action plus que les stratégies couramment utilisées par les étudiants (Miller, Levin, & Pressley, 1980). Raugh, Schubach et Atkinson (1977) soulignent que la méthode des mots-clés semble être plus efficace pour l'étude des noms et des verbes que des adjectifs. Ils ajoutent, cependant, que les adjectifs sont généralement plus abstraits que les noms et les verbes. Malgré ces différences entre les parties du discours, les recherches semblent indiquer que le champ d'applicabilité de cette technique n'est pas sérieusement limité à une faible proportion du lexique. Les recherches futures auront à vérifier cette généralisation en considérant d'autres types d'unités lexicales, telles que les locutions et les adverbes.

4. L'interaction entre l'âge des étudiants et l'efficacité de la méthode des mots-clés

La procédure originale de la méthode des mots-clés est-elle aussi efficace pour les enfants que les adultes ? La réponse à cette question est indubitablement 'non'. La version originale de cette méthode ne facilite pas la compréhension du vocabulaire étranger chez les enfants en bas d'un certain âge. La technique des mots-clés (comme la plupart des techniques mnémoniques basées sur l'imagerie) comprend plusieurs étapes qui font appel à des habiletés cognitives particulières, telle que l'habileté à imaginer mentalement des objets ou des situations. Or, les enfants profitent très peu des consignes d'imagerie dans l'apprentissage associatif, *à moins que* les items à mémoriser soient présentés sous forme de dessins (voir Pressley, 1977b).

Pressley et Levin (1978) ont démontré que les enfants de sixième année peuvent profiter de la version originale de la technique dans l'acquisition du vocabulaire étranger. On se rappelle que la procédure originale exige des usagers qu'ils produisent d'eux-mêmes une image mentale intégrant le référent du mot-cible à celui du mot-clé. Pour les étudiants

de deuxième année, par contre, la procédure originale n'a aucun effet positif sur la compréhension, à moins que le mot-cible et le mot-clé soient présentés sous forme de dessins. L'effet de la présentation de dessins est particulièrement marqué lorsque les objets représentés sont en interaction l'un avec l'autre, par rapport aux dessins où les objets sont isolés l'un de l'autre. Donc, il semble que l'efficacité de la procédure originale soit grandement limitée par le stade de développement cognitif des usagers (pour un traitement plus théorique, voir Levin, 1976; Pressley, 1977b, 1980; Rohwer, 1973).

Cet obstacle n'est pas insurmontable, cependant. Rien ne nous empêche d'adapter une technique d'étude au stade de développement des étudiants. Pressley et ses collaborateurs ont démontré à plusieurs reprises que les enfants de trois à huit ans peuvent profiter de la méthode des mots-clés si on l'accompagne d'illustrations (Pressley, 1977a; Pressley & Levin, 1978; Pressley, Samuel, Hershey, Bishop & Dickinson, 1980). Ils ont aussi montré que la formation du lien imagé peut être remplacée par la construction d'une phrase reliant le mot-cible au mot-clé (Pressley, Levin & McCormick, 1980). Grâce à cette simple modification de la procédure, des étudiants de deuxième année ont augmenté leur niveau de compréhension du vocabulaire étranger plus qu'un groupe contrôle approprié. De plus, ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle l'habileté des enfants à construire des images mentales se développe plus tard que l'habileté à construire des phrases.

Pressley et Dennis-Rounds (1980) ont soulevé une autre question fort intéressante, celle du transfert spontané de la stratégie des mots-clés d'une situation à une autre. Ces auteurs ont montré qu'après avoir utilisé cette méthode pour mémoriser une liste de villes et leur produit manufacturé respectif, les étudiants de cinquième et sixième année manifestent un transfert de cette stratégie à l'apprentissage d'une liste de mots latins *seulement* si on leur rappelle d'utiliser la même stratégie que dans la première tâche. Par contre, dans le cas des étudiants de douzième année, le transfert de la stratégie à la deuxième tâche d'apprentissage s'effectue spontanément, sans directive explicite.

L'interprétation de la différence de comportement entre les deux groupes d'âge n'est pas claire, cependant. Selon Pressley et Dennis-Rounds, les plus jeunes ont besoin qu'on leur rappelle que la stratégie fait partie de leur répertoire, alors que les étudiants plus âgés n'ont nul besoin qu'on leur rappelle. Il est possible, cependant, que les étudiants plus jeunes éprouvent plus de difficulté à percevoir les caractéristiques communes aux deux tâches. Ainsi, l'absence de transfert spontané chez les élèves de cinquième et sixième année pourrait être attribuée au fait qu'ils ont perçu l'apprentissage des produits et celui des mots latins comme étant deux tâches parfaitement distinctes. La question du transfert des stratégies mnémoniques d'un contexte à l'autre demeure très importante, mais les recherches futures auront à localiser plus précisément les sources de difficulté chez les étudiants moins avancés dans leur développement cognitif.

Ces recherches illustrent assez clairement la nécessité d'adapter toute technique d'étude au stade de développement des étudiants, en ne faisant appel qu'aux habiletés présentes à chacun de ces stades. Jusqu'à présent, il semble que la technique des mots-clés se soit montré très versatile. Les limites de cette versatilité restent à déterminer.

5. L'application de la technique des mots-clés en milieu scolaire

L'application d'une méthode d'étude en milieu scolaire est sans doute une des questions les plus intéressantes pour les éducateurs. La presque totalité des expériences sur

la technique des mots-clés ont été réalisées en laboratoire, auprès d'individus séparés du contexte scolaire. On est donc en droit de se demander si les résultats obtenus en laboratoire seront également obtenus dans la classe de langue seconde. Jusqu'à présent, très peu d'études ont porté sur l'applicabilité de cette technique en milieu scolaire.

Singer (1977) rapporte une expérience au cours de laquelle des étudiants anglophones de septième, huitième, et neuvième année ont fait usage de la technique des mots-clés dans le contexte d'un cours de français. Bien qu'aucun groupe contrôle n'ait été inclu dans cette expérience, les étudiants semblent avoir fait des progrès remarquables dans l'acquisition de nouveaux mots français. Ces progrès se sont manifestés dans la compréhension, la production écrite, et la prononciation du vocabulaire. De plus, les anecdotes suggèrent que les étudiants ont montré un vif intérêt pour cette technique d'étude.

Raugh, Schupbach et Atkinson (1977) ont intégré l'utilisation de la technique à un programme universitaire de russe. Bien qu'aucun groupe contrôle n'ait été inclu, des informations fort intéressantes ressortent de cette expérience d'application. Ce programme d'étude du vocabulaire russe s'étendait sur une période de 10 semaines. Au cours de cette période, les étudiants devaient mémoriser 675 mots nouveaux, présentés par groupes de 25 mots par session d'étude. Chaque semaine comportait trois sessions d'étude et une session de revue. Les mots russes étaient présentés auditivement au moyen d'un casque d'écoute. L'équivalent et le mot-clé dans la langue familière apparaissaient sur un écran cathodique. Le rappel de la traduction de chacun des mots russes était mesuré après chaque présentation de la liste de vocabulaire. Au cours de ce test, les mots russes étaient prononcés et l'étudiant devait inscrire leur traduction sur un terminal.

Une caractéristique importante de cette expérience est que l'étudiant était libre de demander un mot-clé pour chacun des mots-cibles. Aussi, les résultats les plus intéressants portent sur la relation entre la probabilité de demander un mot-clé et la probabilité de rappeler la traduction des mots-cibles. En fait, on trouve une relation inverse entre la probabilité du rappel de la traduction et la probabilité de demander un mot-clé pour le mot-cible correspondant lorsqu'il est re-présenté. En d'autres termes, les étudiants sont plus portés à demander un mot-clé pour un mot-cible dont ils n'ont pu se rappeler de la traduction au cours d'un test précédent que si la traduction a été rappelée. Le nombre total des mots-clés demandés a augmenté en flèche au cours des 10 semaines de laboratoire. Le plus intéressant est que cette tendance se limite aux mots de vocabulaire qui ont été mémorisés auparavant car la probabilité de demander un mot-clé pour les mots-cibles présentés pour la première fois est demeurée constante au cours des 10 semaines. Donc, pendant les sessions de revue du vocabulaire déjà mémorisé, les étudiants éprouvent le besoin d'utiliser des mots-clés, et ce besoin s'accroît au cours du programme. Bien que les auteurs n'offrent aucune explication pour ce phénomène, cette tendance pourrait refléter une montée d'interférence proactive dans le rappel à mesure que le nombre de mots de vocabulaire déjà mémorisés augmente. Un moyen de palier à cette interférence serait de consolider la rétention du vocabulaire appris en utilisant des mots-clés.

Deux études en milieu scolaire ont effectivement inclu des groupes contrôles appropriés. Willerman et Melvin (1979), par exemple, rapportent que la performance des étudiants ayant reçu la consigne des mots-clés ne surpasse pas celle des étudiants n'ayant reçu aucune directive particulière. Les épreuves de rappel portaient sur la compréhension et la production.

Levin et ses collaborateurs (1979) ont réalisé plusieurs expériences auprès d'étudiants de niveaux élémentaire et secondaire. Les résultats n'ont révélé aucun avantage en faveur de la technique des mots-clés dans les classes de niveau secondaire. Par contre, dans les classes de sixième année, le niveau de compréhension s'est avéré plus élevé chez les étudiants qui avaient utilisé la technique des mots-clés que chez ceux qui n'avaient reçu aucune directive particulière. Les auteurs attribuent l'écart de performance entre les deux groupes d'âge aux différences dans le développement cognitif des deux populations. Ainsi, l'absence d'un avantage de la technique chez les étudiants plus âgés serait due au fait qu'ils utilisent spontanément des stratégies d'apprentissage plus complexes et plus efficaces que celles employées par les plus jeunes. Si les étudiants plus avancés dans leur développement cognitif n'avaient effectivement rien à gagner en utilisant la technique des mots-clés, comment explique-t-on l'effet positif de cette technique dans les expériences menées en laboratoire ?

Les contradictions entre les résultats obtenus en laboratoire et ceux obtenus en milieu scolaire sont rarement faciles à interpréter. D'une part, il faut se rappeler que les expériences en milieu scolaire sont généralement plus difficiles à exécuter et que plusieurs variables importantes sont souvent incontrollables. L'expérimentateur en milieu scolaire doit se soucier plus que d'ordinaire des dangers de contamination des consignes, de fausse interprétation des consignes par les étudiants, des effets de plafonnement dans les tests, des fluctuations dans la répartition des échantillons d'étudiants, de l'unité d'analyse appropriée dans ce genre de recherches, et ainsi de suite. Ceci ne veut pas dire que les études décrites plus tôt ont été mal exécutées. Les expériences menées par Levin et ses collaborateurs (1979), par exemple, sont méthodologiquement remarquables. Il faut tout de même reconnaître les difficultés auxquelles on est appelé à faire face dans l'expérimentation en milieu scolaire.

D'autre part, il faut aussi se rappeler que le milieu scolaire et le laboratoire expérimental sont des environnements fort différents l'un de l'autre. Des études récentes ont commencé à mettre en évidence la complexité des variables mises en jeu dans l'environnement scolaire (voir Gump, 1980). Il serait donc très profitable de prendre ces variables en considération dans les recherches futures sur l'application des techniques mnémoniques en milieu scolaire.

CONCLUSION

L'applicabilité de ces techniques d'étude devra cependant être déterminée par deux ensembles de facteurs : a) leur champ d'applicabilité et leur efficacité par rapport à d'autres techniques, et b) les conséquences de leur intégration à un système d'enseignement donné (pour un traitement plus complet, voir Atkinson, 1972; Atkinson & Paulson, 1972; Chant & Atkinson, 1978). Le premier ensemble a fait l'objet de la présente discussion, et, comme nous l'avons constaté, ces techniques d'études ont un potentiel d'applicabilité très intéressant (voir aussi Levine, 1980). Nous avons tenté d'offrir quelques suggestions quant aux directions futures des recherches dans ce domaine. Nous croyons que dans un avenir très rapproché plusieurs des problèmes soulevés plus tôt auront été résolus d'une manière satisfaisante (ce qui, bien sûr, ne signifie pas que d'autres problèmes ne surgiront pas).

Le deuxième ensemble de facteurs est trop souvent négligé par les chercheurs et, parfois, même par les administrateurs. Lorsqu'on parle des conséquences de l'intégration

d'une méthodologie nouvelle dans un système scolaire, on fait allusion aux coûts associés au nouveau programme, aux efforts nécessaires aux enseignants pour apprendre cette nouvelle méthodologie, au degré de compatibilité entre la nouvelle méthodologie et la philosophie dominante dans le système scolaire, l'attitude des enseignants et des étudiants à l'égard de la nouvelle méthodologie, etc. C'est pourquoi la communication et la coopération entre les chercheurs et les étudiants sont des conditions essentielles au développement d'une science de l'enseignement des langues.

Bibliographie

ATKINSON, R.C. (1972). « Ingredients for a theory of instruction », *American Psychologist*, 27, pp. 921-931.

—— (1975). « Mnemotechnics in second language learning », *American Psychologist*, 30, pp. 921-928.

ATKINSON, R.C., & PAULSON, J.A. (1972). « An approach to the psychology of instruction », *Psychological Bulletin*, 78, pp. 49-61.

ATKINSON, R.C., & RAUGH, M.R. (1975). « An application of the mnemonic keyword method to the acquisition of a Russian vocabulary », *Journal of Experimental Psychology : Human Learning and Memory*, 104, pp. 126-133.

CHANT, V.G., & ATKINSON, R.C. (1978). « Application of learning models and optimization theory to problems of instruction », in W.K. Estes (Ed.), *Handbook of learning and cognitive processes*, Tome 5. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

CROWDER, R.C. (1976). *Principles of learning and memory*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

d'ANGLEJAN, A. (1979). « Apprentissage des langues à l'école ou ailleurs », *Bulletin de l'Association Canadienne de Linguistique Appliquée*, 4, pp. 39-63.

DELANEY, H.D. (1978). « Interaction of individual differences with visual and verbal elaboration instructions », *Journal of Educational Psychology*, 70, pp. 306-318.

DELANEY, H.D., & STARR, M.R. (1980). *The effectiveness of subject-generated keywords*. Manuscrit non-publié, Département de Psychologie, Université du Nouveau Mexique.

DENIS, M. (1979). *L'image mentale*. Paris: Presses universitaires de France.

DESROCHERS, A. (1980). *Effects of an imagery mnemonic on the acquisition and retention of French article-noun pairs*. Thèse de doctorat, Département de Psychologie, Université de Western Ontario.

ESTABROOK, G.H. (1927). « A handy memory trick », *Journal of Genetic Psychology*, 34, pp. 615-619.

FAUVEL-GOURAUD, F. (1845). *The art of memory*. New York: Wiley et Putnam.

FENAIGLE, G. von (1813). *The new art of memory*. London: Sherwood, Neely et Jones.

GARDNER, R.C., & DESROCHERS, A. (1981). « Second-language learning and bilingualism : Research in Canada (1970-1979) », *Psychologie Canadienne*, sous presse.

GENESEE, F. (1979). « Scholastic effects of French immersion : An overview after ten years », *Interchange*, 9, pp. 20-29.

GROS, N., & PORTINE, H. (1976). « Le concept de situation dans l'enseignement du français », *Français dans le Monde*, 16 (124), pp. 6-12.

GUMP, P.V. (1980). « The school as a social situation », *Annual Review of Psychology*, 31, pp. 553-582.

HOROWITZ, L.M., & GORDON, A.M. (1972). « Associative symmetry and second-language learning », *Journal of Educational Psychology*, 63, pp. 287-294.

LAMBERT, W.E., & TUCKER, G.R. (1972). *Bilingual education of children : The St. Lambert experiment*. Rowley, Mass.: Newbury House.

LEVIN, J.R. (1976). « What have we learned about maximizing what children learn ? », in J.R. Levin et V.L. Allen (Eds.), *Cognitive learning in children : Theories and strategies*. New York: Academic Press.

LEVIN, J.R. (1980). « The mnemonic '80s : Keywords in the classroom », Theoretical paper no 26, Wisconsin Research and Development Center for Individualized Schooling, Madison: Université du Wisconsin.

LEVIN, J.R., PRESSLEY, M., McCORMICK, C.D., MILLER, G.E., & SHRIBERG, L.K. (1979). « Assessing the classroom potential of the keyword method », *Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 583-594.

LOISETTE, A. (1896). *Assimilative memory or how to attend and never forget*. New York: Funk et Wagnalls.

MACKEY, W.F. (1977). *The contextual revolt in language teaching : Its theoretical foundations*. Québec: Centre International de Recherche sur le Bilingualisme, Université Laval.

MADSEN, H.S., & BOWEN, J.D. (1978). *Adaptation in language teaching*. Rowley, Mass.: Newbury House.

MILLER, G.E., LEVIN, J.R., & PRESSLEY, M. (1980). « An adaptation of the keyword method to children's learning of verbs », *Journal of Mental Imagery*, sous presse.

NORMAN, D.A. (1976). *Memory and attention*. New York: Wiley.

OTT, C.E., BUTLER, D.C., BLAKE, R.S., & BALL, J.P. (1973). « The effect of interactive-image elaboration on the acquisition of foreign language vocabulary », *Language Learning*, 23, pp. 197-206.

PAIVIO, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

—— (1978). « On exploring visual knowledge », in B.S. Randhawa et W.E. Coffman (Eds.), *Visual learning, thinking, and communication*. New York: Academic Press.

PAIVIO, A., & DESROCHERS, A. (1979). « Effects of an imagery mnemonic on second language recall and comprehension », *Revue Canadienne de Psychologie*, 33, pp. 17-28.

—— (1980). « A dual-coding approach to bilingual memory », *Revue Canadienne de Psychologie*, sous presse.

PRESSLEY, M. (1977a). « Children's use of the keyword method to learn simple Spanish vocabulary words », *Journal of Educational Psychology*, 69, pp. 465-472.

—— (1977b). « Imagery and children's learning : Putting the picture in developmental perspective », *Review of Educational Research*, 47, pp. 585-622.

—— (1980). *Developmental shifts in children's production of elaborations*. Manuscrit non-publié, Département de Psychologie, Université de Western Ontario.

PRESSLEY, M., & DENNIS-ROUNDS, J. (1980). « Transfer of a mnemonic keyword strategy at two age levels », *Journal of Educational Psychology*, 72, pp. 575-582.

PRESSLEY, M., & LEVIN, J.R. (1978). « Developmental constraints associated with children's use of the keyword method of foreign language vocabulary learning », *Journal of Experimental Child Psychology*, 26, pp. 359-372.

—— (1981). « The keyword method and recall of vocabulary words from definitions », *Journal of Experimental Psychology : Human Learning and Memory*, sous presse.

PRESSLEY, M., LEVIN, J.R., HALL, J.W., MILLER, G.E., & BERRY, J.K. (1980). « The keyword method and foreign word acquisition », *Journal of Experimental Psychology : Human Learning and Memory*, 6, pp. 163-173.

PRESSLEY, M., LEVIN, J.R., & McCORMICK, C.B. (1980). « Young children's learning of foreign language vocabulary : A sentence variation of the keyword method », *Contemporary Educational Psychology*, 5, pp. 22-29.

PRESSLEY, M., LEVIN, J.R., & MILLER, G.E. (1980). *The keyword method and children's learning of foreign vocabulary with abstract meanings*. Working paper no 282, Madison: Wisconsin Research and Development Center for Individualized Schooling, Université du Wisconsin.

PRESSLEY, M., LEVIN, J.B., NAKARAMURA, G.V., HOPE, D.J., BISPO, J.G., & TOYE, A.R. (1980). « The keyword method of foreign vocabulary learning : An investigation of its generality », *Journal of Applied Psychology*, sous presse.

PRESSLEY, M., SAMUEL, J., HERSHEY, M.M., BISHOP, S.L., & DICKSON, D. (1980). « Use of a mnemonic technique to teach young children foreign language vocabulary », *Contemporary Educational Psychology*, sous presse.

RAUGH, M.R., & ATKINSON, R.C. (1975). « A mnemonic method for learning a second-language vocabulary », *Journal of Educational Psychology*, 67, pp. 1-16.

RAUGH, M.R., SCHUBACH, R.D., & ATKINSON, R.C. (1977). « Teaching a large Russian language vocabulary by the mnemonic keyword method », *Instructional Science*, 6, pp. 199-221.

ROHWER, W.D. (1973). « Elaboration in childhood and adolescence », in H.W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior*, Tome 8, New York: Academic Press.

ROLLET, G. (1974). « Des bandes dessinées... pourquoi ? », *Français dans le Monde*, 14, (107), pp. 14-18.

ROUMETTE, S. (1974). « Images de textes, textes en images », *Langue Française*, 24, pp. 55-63.

SAYER, T.A. (1877). *Aids to memory*. London: Dalby, Isbister et Co.

SHEPARD, R.N. (1978). « The mental image », *American Psychologist*, 33, pp. 125-137.

SINGER, G. (1977). « Enjoying vocabulary learning in junior high : The keyword method », *Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 34, pp. 80-87.

SWAIN, M. (1974). « French immersion programs across Canada », *Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 31, pp. 117-129.

—— (1978). « French immersion : Early, late, or partial ? », *Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 34, pp. 577-585.

TAGGART, G. (1974). « L'utilisation de l'image dans les exercices structuraux », *Langue Française*, 24, pp. 90-104.

WILLERMAN, B., & MELVIN, B. (1979). « Reservations about the keyword mnemonic », *Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 35, pp. 443-453.

Dans la même série:

B-1 *L'utilisation de l'ordinateur en lexicométrie.*
Savard, Jean-Guy

B-2 *L'ordinateur et l'analyse grammaticale.*
Mepham, Michael S.

B-3 *Concept Categories as Measures of Culture Distance.*
Mackey, William F.

B-4 *L'université bilingue.*
Verdoodt, Albert

B-5 *La rentabilité des mini-langues.*
Mackey, William F.

B-6 *The Computer in Automated Language Teaching.*
Mackey, William F.

B-7 *The Three-Fold Objective of the Language Reform in Mainland China in the Last Two Decades.*
Chiu, Rosaline Kwan-wai

B-8 *Un test télévisé.*
Savard, Jean-Guy

B-9 *Sociolinguistic History, Sociolinguistic Geography and Bilingualism.*
Afendras, Evangelos A.

B-10 *Mathematical Models for Balkan Phonological Convergence.*
Afendras, Evangelos A.

B-11 *Stability of a Bilingual Situation and Arumanian Bilingualism.*
Afendras, Evangelos A.

B-12 *More on Informational Entropy, Redundancy and Sound Change.*
Afendras, Evangelos A. & Tzannes, Nicolaos S.

B-13 *Relations entre anglophones et francophones dans les syndicats québécois.*
Verdoodt, Albert

B-14 *Multilingual Communication in Nigeria.*
Iso, Asi Otu & Afendras, Evangelos A.

B-15 *The Language Factor in Maori Schooling.*
Richards, Jack C.

B-16 *Diffusion Processes in Language: prediction and planning.*
Afendras, Evangelos A.

B-17 *A Non-Contrastive Approach to Error Analysis.*
Richards, Jack C.

B-18 *Research Possibilities on Group Bilingualism: a report.*
Kloss, Heinz & Verdoodt, Albert

B-19 *Interference, Integration and the Synchronic Fallacy.*
Mackey, William F.

B-20 *A Psycholinguistic Measure of Vocabulary Selection.*
Richards, Jack C.

B-21 *A Pilot Study on the Ability of Young Children and Adults to Identify and Reproduce Novel Speech Sounds.*
Afendras, Evangelos A., Yeni-Komshian, G. & Zubin, David A.

B-22 *Can One Measure a Sprachbund? A Calculus of Phonemic Distribution for Language Contact.*
Afendras, Evangelos A.

B-23 *Stochastic Processes for Diachronic Linguistics.*
Afendras, Evangelos A. & Tzannes, Nicolaos S.

B-24 *Structures ethniques et linguistiques au Burundi, pays 'unimodal' typique.*
Verdoodt, Albert

B-25 *Error Analysis and Second Language Strategies.*
Richards, Jack C.

B-26 *Graduate Education in Foreign Language Teaching.*
Mackey, William F.

B-27 *La question scolaire en Alsace: statut confessionnel et bilinguisme.*
Kauffmann, Jean

B-28 *Polychronometry: the study of time variables in behavior.*
Mackey, William F.

B-29 *Diglossie au Québec: limites et tendances actuelles.*
Chantefort, Pierre

B-30 *Literary Biculturalism and the Thought-Language-Culture Relation.*
Mackey, William F.

B-32 *La distance interlinguistique.*
Mackey, William F.

B-33 *Options politiques fondamentales de l'état plurilingue.*
Plourde, Gaston

B-34 *Social Factors, Interlanguage and Language Learning.*
Richards, Jack C.

B-35 *Analyse des erreurs et grammaire générative: la syntaxe de l'interrogation en français.*
Py, Bernard

B-36 *Anglicization in Quebec City.*
Edwards, Vivien

B-37 *La lexicométrie allemande: 1898-1970.*
Njock, Pierre-Emmanuel

B-39 *Individualisation de l'enseignement et progrès continu à l'élémentaire. Application à l'anglais, langue seconde.*
Bégin, Y., Masson, J.P., Beaudry, R. & Paquet, D. (INRS-Education)

B-41 *Une communauté allemande en Argentine: Eldorado.*
Micolis, Marisa

B-42 *Three Concepts for Geolinguistics.*
Mackey, William F.

B-43 *Some Formal Models for the Sociology of Language: diffusion, prediction and planning of change.*
Afendras, Evangelos A.

B-45 *Le projet de restructuration scolaire de l'île de Montréal et la question linguistique au Québec.*
Duval, Lise & Tremblay, Jean-Pierre; recherche dirigée par Léon Dion avec la collaboration de Micheline de Sève.

B-46 *L'écologie éducationnelle du bilinguisme.*
Mackey, William F.

B-47 *La situation du français comme langue d'usage au Québec.*
Gendron, Jean-Denis

B-48 *Network Concepts in the Sociology of Language.*
Afendras, Evangelos A.

B-49 *Attitude linguistique des adolescents francophones du Canada.*
Gagnon, Marc

B-50 *Vers une technique d'analyse de l'enseignement de l'expression orale.*
Huot-Tremblay, Diane

B-51 *A Demographic Profile of the English Population of Quebec 1921-1971.*
Caldwell, Gary

B-52 *Language in Education and Society in Nigeria: a comparative bibliography and research guide.*
Brann, C.M.B.

B-53 *Eléments de correction phonétique du français.*
LeBel, Jean-Guy

B-54 *Langue, dialecte et diglossie littéraire.*
Mackey, William F.

B-55 *Rapport de synthèse de l'élaboration du test d'anglais langue seconde.*
GREDIL (Groupe de recherche et d'étude en didactique des langues)

B-56 *Relations interethniques et problèmes d'acculturation.*
Abou, Sélim

B-57 *Etude socio-linguistique sur l'intégration de l'immigrant allemand au milieu québécois.*
Hardt-Dhatt, Karin

B-58 *La culture politique du Mouvement Québec Français.*
Turcotte, Denis

B-59 *Aspects sociolinguistiques du bilinguisme canadien.*
Saint-Jacques, Bernard

B-60 *Cooperation and Conflict in Dual Societies: a comparison of French-Canadian and Afrikaner nationalism.*
Novek, Joël

B-61 *Le Zaire: deuxième pays francophone du monde?*
Faïk, Sully; Pierre, Max; N'Tita, Nyembwe & N'Sial, Sesep

B-62 *7e Colloque 1976 — Actes / 7th Symposium 1976 — Proceedings.*
Association canadienne de linguistique appliquée /
Canadian Association of Applied Linguistics

B-63 *Les dispositions juridico-constitutionnelles de 147 Etats en matière de politique linguistique.*
Turi, Giuseppe

B-64 *Contribution à l'étude du problème de la difficulté en langue étrangère.*
Ragusich, Nicolas-Christian

B-65 *Linguistic Tensions in Canadian and Belgian Labor Unions.*
Verdoodt, Albert

B-66 *Contribution à l'étude de la nouvelle immigration libanaise au Québec.*
Abou, Sélim

B-67 *L'incidence de l'âge dans l'apprentissage d'une langue seconde.*
Daigle, Monique

B-68 *The Contextual Revolt in Language Teaching.*
Mackey, William F.

B-69 *La langue française en Afrique occidentale francophone.*
Kwofie, Emmanuel N.

B-70 *Motivational Characteristics of Francophones Learning English.*
Clément, Richard

B-71 *Schedules for Language Background, Behavior and Policy Profiles.*
Mackey, William F.

B-72 *Difficultés phonétiques de l'acquisition du français, langue seconde.*
Huot, France

B-73 *Multilinguisme et éducation au Nigéria.*
Brann, C.M.B.

B-74 *Les systèmes approximatifs et l'enseignement des langues secondes.*
High Locastro, Virginia

B-75 *Le bilinguisme canadien: bibliographie analytique et guide du chercheur.*
Mackey, William F.

B-76 *Un siècle de colloques sur la didactique des langues.*
Mackey, William F.

B-77 *L'irrédentisme linguistique: une enquête témoin.*
Mackey, William F.

B-78 *Babel: perspectives for Nigeria.*
Simpson, Ekundayo

B-79 *Samuel Beckett: traducteur de lui-même.*
Simpson, Ekundayo

B-80 *8e Colloque 1977 — Actes / 8th Symposium 1977 — Proceedings.*
Association canadienne de linguistique appliquée /
Canadian Association of Applied Linguistics

B-81 *Language Survey for Nigeria.*
Osaji, Bede

B-82 *L'univers familier de l'enfant africain.*
Njock, Pierre-Emmanuel

B-83 *The Social Psychology of Inter-ethnic Contact and Cross-cultural Communication: An Annotated Bibliography.*
Desrochers, Alain & Clément, Richard

B-84 *Géographie du français et de la francité en Louisiane.*
Breton, Roland J.-L.

B-85 *Etude morphosyntaxique du parler acadien de la Baie Sainte-Marie, Nouvelle-Ecosse (Canada).*
Gesner, B. Edward

B-86 *Multinational Schools as Language Learning Media.*
Mackey, William F.

B-87 *Translating in the Nigerian Mass Media: A Sociolinguistic Study.*
Simpson, Ekundayo

B-88 *Identité culturelle et francophonie dans les Amériques (III).*
Baudot, Alain, Jaubert, Jean-Claude & Sabourin, Ronald

B-89 *Les banques de terminologie bilingues et multilingues: Etat de la question.*
Rondeau, Guy

B-90 *Differences in Earnings by Language Groups in Quebec, 1970: An Economic Analysis.*
Vaillancourt, François

B-91 *The Role of France, Quebec and Belgium in the Revival of French in Louisiana Schools.*
Gold, Gerald L.

B-92 *L'éducation des enfants de travailleurs migrants en Europe occidentale (Bibliographie sélective).*
Rosseel, Eddy

B-93 *La distance interlinguistique lexicale.*
Huot, Jean-Claude

B-94 *Le français parlé: analyse des attitudes des adolescents de la ville de Québec selon les classes sociales.*
Noël, Dany (Danièle)

B-95 *Bilingualism and Linguistic Segregation in the Schools of Brussels.*
Elizabeth Sherman Swing

B-96 *Apprentissage dans des contextes bilingues.*
Rodrigue Landry

B-97 *Exogamie et anglicisation dans les régions de Montréal, Hull, Ottawa et Sudbury.*
Castonguay, Charles

B-98 *The Measurement of Language Diversity*.
Brougham, James

AUTRES PUBLICATIONS DU C.I.R.B.

Série A — Etudes/Studies (Presses de l'Université Laval)

*A-1 SAVARD, Jean-Guy et RICHARDS, Jack C. *Les indices d'utilité du vocabulaire fondamental français.* Québec, 1970, 172 p.

A-2 KLOSS, Heinz. *Les droits linguistiques des Franco-Américains aux Etats-Unis.* Québec, 1971, 84 p.

A-3 FALCH, Jean. *Contribution à l'étude du statut des langues en Europe.* Québec, 1973, 284 p.

A-4 DORION, Henri & MORISSONNEAU, Christian (colligés et présentés/editors). *Les noms de lieux et le contact des langues / Place Names and Language Contact.* Québec, 1972, 374 p.

A-5 LAFORGE, Lorne. *La sélection en didactique analytique.* Québec, 1972, 383 p.

A-6 TOURET, Bernard. *L'aménagement constitutionnel des Etats de peuplement composite.* Québec, 1973, 260 p.

A-7 MEPHAM, Michael S. *Computation in Language Text Analysis.* Québec, 1973, 234 p.

A-8 CAPPON, Paul. *Conflit entre les Néo-Canadiens et les francophones de Montréal.* Québec, 1974, 288 p.

A-9 SAVARD, Jean-Guy & VIGNEAULT, Richard (présentation/presentation). *Les états multilingues: problèmes et solutions / Multilingual Political Systems: problems and solutions.* Textes de la Table Ronde de 1972/Papers of the Round Table in 1972. Québec, 1975, 591 p.

A-10 BRETON, Roland J.-L. *Atlas géographique des langues et des ethnies de l'Inde et du subcontinent.* Québec, 1976, 648 p.

A-11 SNYDER, Emile & VALDMAN, Albert (présentation). *Identité culturelle et francophonie dans les Amériques.* Québec, 1976, 290 p.

A-12 DARBELNET, Jean. *Le français en contact avec l'anglais en Amérique du Nord.* Québec, 1976, 146 p.

A-13 MALLEA, John R. (compiled and edited). *Quebec's Language Policies: background and response.* Québec, 1977, 309 p.

A-14 DORAIS, Louis-Jacques. *Lexique analytique du vocabulaire inuit moderne au Québec-Labrador.* Québec, 1978, 136 p.

A-15 CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME / INTERNATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON BILINGUALISM. *Minorités linguistiques et interventions: Essai de typologie / Linguistic Minorities and Interventions: Towards a Typology.* Compte rendu du Colloque sur les minorités linguistiques tenu à l'Université Laval du 15 au 18 avril 1977 / Proceedings of the Symposium on Linguistic Minorities held at Laval University from April 15th to April 18th 1977. Québec, 1978, 318 p.

***Epuisé / Out of print**

A-16 SAVARD, Jean-Guy & LAFORGE, Lorne. *Actes du 5e Congrès de l'Association internationale de linguistique appliquée / Proceedings of the 5th Congress of l'Association internationale de linguistique appliquée.* Québec, 1981, 464 p.

A-17 TURCOTTE, Denis. *La politique linguistique en Afrique francophone: une étude comparative de la Côte d'Ivoire et de Madagascar.* Québec, 1981, 219 p.

A-100 EQUIPE DE PROFESSEURS DE L'UNIVERSITE LAVAL. *Test Laval: formule A, classement en français langue seconde.* Québec, 1971, Copie échantillon/Sample copy.

A-101 EQUIPE DE PROFESSEURS DE L'UNIVERSITE LAVAL. *Test Laval: formule B, formule C, classement en français langue seconde.* Québec, 1976, Copie échantillon/Sample copy.

Série C — Publications extérieures/Outside publications

C-1 SAVARD, Jean-Guy. *La valence lexicale.* Paris, Didier, 1970, 236 p.

C-2 MACKEY, William F. *Le bilinguisme: phénomène mondial / Bilingualism as a World Problem.* Montréal, Harvest House, 1967, 119 p.

C-3 MACKEY, William F., SAVARD, Jean-Guy & ARDOUIN, Pierre. *Le vocabulaire disponible du français.* Montréal, Didier Canada, 1971, 2 volumes, 900 p.

C-4 STERN, H.H. (rédacteur). *L'enseignement des langues et l'écolier. Rapport d'un colloque international.* (Traduit au CIRB sous la direction de William F. Mackey). Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1971, 254 p.

C-5 KLOSS, Heinz. *Laws and Legal Documents Relating to Problems of Bilingual Education in the United States.* Washington, D.C., Center for Applied Linguistics, 1971, 92 p.

C-6 MACKEY, William F. *Principes de didactique analytique.* (Révisé et traduit par Lorne Laforge). Paris, Didier, 1972, 713 p.

C-7 MACKEY, William F. & VERDOODT, Albert (editors). *The Multinational Society.* Rowley (Mass.), Newbury House, 1975, 388 p.

C-8 GIORDAN, Henri & RICARD, Alain (sous la direction). *Diglossie et littérature.* Bordeaux-Talence, Maison des sciences de l'homme, 1976, 184 p.

C-9 MACKEY, William F. *Bilinguisme et contact des langues.* Paris, Klincksieck, 1976, 539 p.

C-10 MACKEY, William F., ORNSTEIN, Jacob & al. *The Bilingual Education Movement: essays on its progress.* El Paso, Texas Western Press, 1977, 153 p.

C-11 MACKEY, William F., & ORNSTEIN, Jacob (editors). *Sociolinguistic Studies in Language Contact.* The Hague, Mouton, 1979, 460 p.

Collection *Studies in Bilingual Education* (Newbury House, Rowley, Mass.)
W.F. Mackey — General Editor

C-100 MACKEY, William F. *Bilingual Education in a Binational School: a study of equal language maintenance through free alternation.* 1972, 185 p.

C-101 SPOLSKY, Bernard (editor). *The Language Education of Minority Children: selected readings.* 1972, 200 p.

C-102 LAMBERT, Wallace E. & TUCKER, G. Richard. *Bilingual Education of Children: the St. Lambert experiment.* 1972, 248 p.

C-103 COHEN, Andrew D. *A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education: Experiments in the American Southwest.* 1975, 352 p.

C-104 GAARDER, A. Bruce. *Bilingual Schooling and the Survival of Spanish in the United States.* 1977, 238 p.

C-105 KLOSS, Heinz. *The American Bilingual Tradition.* 1977, 347 p.

C-106 MACKEY, William F. & ANDERSSON, Theodore. *Bilingualism in Early Childhood.* 1977, 443 p.

C-107 MACKEY, William F. & BEEBE, Von-Nieda. *Bilingual Schools for a Bicultural Community.* 1977, 223 p.

Série E — Inventaires/Inventories (Presses de l'Université Laval)

E-1 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Composition linguistique des nations du monde.* Vol. 1: *L'Asie du Sud: secteurs central et occidental / Linguistic Composition of the Nations of the World.* Vol. 1: *Central and Western South Asia.* Québec, 1974, 408 p.

E-2 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Composition linguistique des nations du monde.* Vol. 2: *L'Amérique du Nord / Linguistic Composition of the Nations of the World.* Vol. 2: *North America.* Québec, 1978, 893 p.

E-3 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Composition linguistique des nations du monde.* Vol. 3: *L'Amérique centrale et l'Amérique du Sud / Linguistic Composition of the Nations of the World.* Vol. 3: *Central and South America.* Québec, 1979, 564 p.

E-4 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Composition linguistique des nations du monde.* Vol. 4: *L'océanie / Linguistic Composition of the Nations of the World.* Vol. 4: *Oceania.* Québec, 1981, p.

E-10 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Les langues écrites du monde: relevé du degré et des modes d'utilisation.* Vol. 1: *Les Amériques / The Written Languages of the World: a survey of the degree and modes of use.* Vol. 1: *The Americas.* Québec, 1978, 633 p.

Série F — Bibliographies (Presses de l'Université Laval)

F-1 SAVARD, Jean-Guy. *Bibliographie analytique de tests de langue / Analytical Bibliography of Language Tests.* Québec, 2e éd., 1977, 570 p.

*F-2 CHIU, Rosaline Kwan-wai. *Language Contact and Language Planning in China (1900-1967). A Selected Bibliography.* Québec, 1970, 276 p.

F-3 MACKEY, William F. (rédacteur/editor). *Bibliographie internationale sur le bilinguisme / International Bibliography on Bilingualism.* Québec, 1972, 757 p.

F-4 AFENDRAS, Evangelos A. & PIANAROSA, Albertina. *Bibliographie analytique du bilinguisme chez l'enfant et de son apprentissage d'une langue seconde / Child Bilingualism and Second Language Learning: a descriptive bibliography.* Québec, 1975, 401 p.

F-5 GUNAR, Daniel. *Contact des langues et bilinguisme en Europe orientale: bibliographie analytique / Language Contact and Bilingualism in Eastern Europe: analytical bibliography.* Québec, 1979, 391 p.

***Epuisé / Out of print**

Adresses des distributeurs / Distributors' addresses

Séries A, E, F:

PRESSES DE L'UNIVERSITE LAVAL,
C.P. 2447,
Québec, Québec,
Canada, G1K 7R4

INTERNATIONAL SCHOLARLY BOOK SERVICES INC.,
P.O. Box 555,
Forest Grove,
Oregon 97116, USA

CLUF/L'ECOLE,
11, rue de Sèvres,
75006 Paris,
France

Série B:

CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME,
Pavillon Casault, 6e sud,
Université Laval,
Québec, Québec,
Canada G1K 7P4

B-40, B-44, B-62, B-80:

ASSOCIATION CANADIENNE DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE,
Institut des langues vivantes,
Université d'Ottawa,
59 est, avenue Laurier,
Ottawa, Ontario,
Canada, K1N 6N5

C-1, C-3, C-6:

MARCEL DIDIER LIMITEE,
2050, rue Bleury, suite 500,
Montréal, Québec,
Canada, H3A 2J4

C-2:

HARVEST HOUSE LIMITED,
4795 ouest, rue Sainte-Catherine,
Montréal, Québec,
Canada, H3Z 2B9

C-4:

INSTITUT DE L'UNESCO POUR L'EDUCATION,
Feldbrunnenstrasse 70,
Hambourg 13,
West Germany

APPROVISIONNEMENTS ET SERVICES CANADA,
Ottawa, Ontario,
Canada, K1A 0S9

C-5:

CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS,
1611 North Kent Street,
Arlington,
Virginia 22209, USA

C-7, C-100, C-101, C-102, C-103, C-104, C-105, C-106, C-107:

NEWBURY HOUSE PUBLISHERS,
68 Middle Road,
Rowley,
Massachusetts 01969, USA

DIDACTA,
3465, Côte-des-Neiges, suite 61,
Montréal, Québec,
Canada, H3H 1T7

C-8: *MAISON DES SCIENCES DE L'HOMME,*
ILTAM,
Esplanade des Antilles,
Domaine universitaire,
33405 Talence,
France

CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME,
Pavillon Casault, 6e sud,
Université Laval,
Québec, Québec,
Canada, G1K 7P4

C-9: *LIBRAIRIE KLINCKSIECK,*
11, rue de Lille,
75007 Paris,
France

C-10: *TEXAS WESTERN PRESS,*
University of Texas,
El Paso,
Texas 79968, USA

C-11: *MOUTON PUBLISHERS,*
Noordeinde 41
2514 GC La Haye
(Netherlands)